Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8870829
Centre d'intérêt: 751

Français : les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours. 1, De la théorie à la pratique / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- (Québec) : Ministère de l'éducation, c1985.
130 p. : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Code: 16-3413-01 ; 8586-399. Bibliogr.: p. 117-118.

ISBN 2-550-00392-X

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Guide pédagogique * Français (Langue) * Langue maternelle * Valeurs * Communication verbale * Habileté de communication * Discours * Compréhension * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Valeurs socioculturelles

L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles peut susciter certaines questions: qu'entend-on par valeurs socioculturelles? les discours transmettent-ils toujours des valeurs socioculturelles? comment ces valeurs sont-elles transmises? cet objectif concourt-il au développement des habiletés langagières? comment poursuivre cet objectif en classe? Le guide ouvre une voie pour répondre à ces questions. Un premier fascicule propose une réflexion sur les liens qu'entretiennent le langage, la culture, les valeurs et la classe de français. Le premier chapitre présente l'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles. Il fait le lien entre cet objectif et les objectifs de compréhension et de production avant de proposer une brève réflexion sur la notion de valeurs socioculturelles. Le deuxième chapitre illustre le fait que le langage transmet des valeurs socioculturelles et provoque la mise en jeu des valeurs des interlocuteurs. Puis, au quatrième chapitre, les auteurs inventorient, par des exemples variés, les lieux d'inscription des valeurs dans la langue et les discours. Finalement, ce premier fascicule se termine par la relation d'une expérience faite en cours d'élaboration du guide.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8870828

guide pédagogique

SECONDAIRE

FRANÇAIS

LES VALEURS SOCIOCULTURELLES DANS LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DE DISCOURS

FASCICULE 1: DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Québec

EDUQ
8870829

guide pédagogique

SECONDAIRE

FRANÇAIS

LES VALEURS SOCIOCULTURELLES DANS LA COMPRÉHENSION ET LA PRODUCTION DE DISCOURS

FASCICULE 1: DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Certains noms génériques (tels émetteur, récepteur, lecteur) propres à la linguistique ou à la didactique du français sont utilisés au masculin. Ces formes représentent toutefois, à cause de leur généralité, tant les femmes que les hommes.

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 10 et 20, 21 décembre 1984.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

ISBN 2 – 550 – 08592 – X

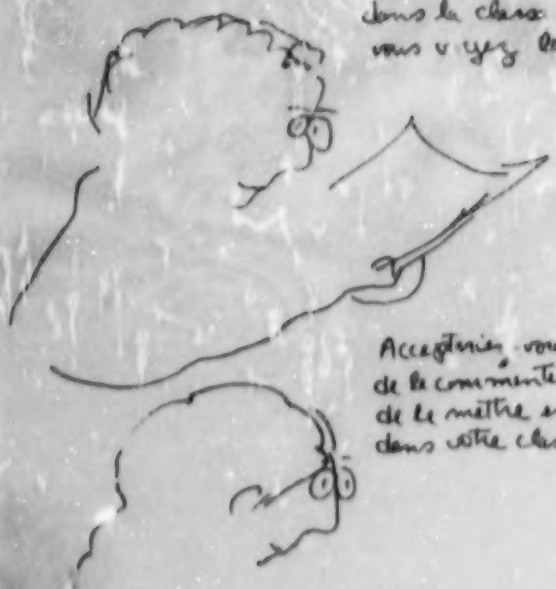
Dépôt légal — premier trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

C'est bourré de fautes... c'est à se demander s'ils apprennent de quoi... encore 27 copies à corriger, mince !!

Hem ! Hem ! Est-ce qu'on peut vous déranger une minute ? On a de la lecture à vous proposer.

Oui, un document sur un des objectifs du nouveau programme.

Celui sur les valeurs socio-culturelles dans la classe de français, vous y tenez lequel ?



Accepteriez-vous de le lire, de le commenter et de tenter de le mettre en application dans votre classe ?

Table des matières

	Page
AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1: Objectif général relatif aux valeurs socioculturelles	9
CHAPITRE 2: Langage et valeurs socioculturelles	19
CHAPITRE 3: Conséquences pour la didactique	29
CHAPITRE 4: Découverte des valeurs socioculturelles contenues dans les discours	51
CHAPITRE 5: Relation d'une expérience	93
BIBLIOGRAPHIE	115
LISTE DES ACTIVITÉS	121
LISTE DES GRILLES	125
COMMENTAIRES	129

Avant-propos

Le programme de français langue maternelle, au secondaire, introduit, avec les objectifs de compréhension et de production de discours, un objectif général rattaché aux valeurs socioculturelles. Ce n'est certes pas la première fois que les responsables de l'éducation au Québec reconnaissent que les valeurs d'une collectivité sont nécessairement transmises dans les discours émanant de cette société. Ce n'est pas la première fois non plus qu'ils se soucient du développement de l'esprit critique chez les élèves.

Ce qui est nouveau cependant, c'est de proposer que l'une des deux grandes orientations de l'enseignement du français soit d'amener « l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise, et à se situer par rapport à ces valeurs »[1]. Ce qui est nouveau, c'est de faire de cette préoccupation un des « axes autour duquel s'organise l'enseignement »[2]; l'autre étant le développement des habiletés langagières. L'importance donc de l'objectif général relié aux valeurs socioculturelles a incité les responsables de la Direction de la formation générale du ministère de l'Éducation à produire un guide en tenant compte de cet objectif.

Le présent guide n'est pas un traité théorique sur les valeurs ou sur le langage. Il n'est pas non plus un répertoire de modèles à suivre. Voici plutôt un outil qui permettra aux enseignants et aux enseignantes de français de poursuivre efficacement, dans l'esprit du nouveau programme, le troisième objectif général relatif aux valeurs socioculturelles parallèlement aux objectifs de compréhension et de production.

Ce document est une oeuvre collective. Sous la responsabilité de madame Hélène Nolin qui a rédigé la version définitive, l'équipe était constituée de mesdames Vivian Labrie, ethnologue de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Huguette Lachapelle, enseignante au secondaire à la Commission des écoles catholiques de Québec, Marie-Françoise Ligier, didacticienne de l'université Concordia et de monsieur Gilles Gemme co-auteur du programme de français et conseiller pédagogique à la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier. Monsieur Jacques Garneau a été chargé de préparer une bibliographie commentée pour les activités.

L'équipe remercie chaleureusement les enseignantes et les enseignants, les conseillères et les conseillers pédagogiques ainsi que les didacticiens qui ont accepté d'être des lecteurs critiques de la version provisoire de ce guide. Leurs commentaires judicieux et leurs questions pertinentes ont assuré une plus grande cohésion et une plus grande rigueur au document. Par ailleurs, les activités ont été rendues plus explicites, plus concrètes et plus utiles grâce à l'expérimentation que quelques enseignants et enseignantes du secondaire ont bien voulu mener dans leurs classes respectives.

---

1. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, français langue maternelle*, No 16-3412, février 1981, p. 5.
2. Ibidem.

Introduction

L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles peut susciter certaines questions:

- qu'entend-on par valeurs socioculturelles?
- les discours transmettent-ils toujours des valeurs socioculturelles?
- comment ces valeurs sont-elles transmises?
- cet objectif concourt-il au développement des habiletés langagières?
- comment poursuivre cet objectif en classe?

Le présent guide ouvre une voie dans les réponses à ces questions. Il est constitué de deux fascicules: le premier propose une réflexion sur les liens qu'entretiennent le langage, la culture, les valeurs et la classe de français; le second suggère des activités d'apprentissage, en fait des stratégies variées qui aideront les élèves à devenir des récepteurs autonomes et critiques et des émetteurs soucieux des effets que leurs discours peuvent produire.

Le premier chapitre du premier fascicule présente l'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles. Il fait le lien entre cet objectif et les objectifs de compréhension et de production avant de proposer une brève réflexion sur la notion de valeurs socioculturelles. Le deuxième chapitre illustre le fait que le langage transmet des valeurs socioculturelles et provoque la mise en jeu des valeurs des interlocuteurs. Les auteurs tentent ensuite de préciser comment les analyses précédentes peuvent influencer certains aspects de la pratique pédagogique. Puis, au quatrième chapitre, ils inventorient, par des exemples variés, les lieux d'inscription des valeurs dans la langue et les discours. Finalement, ce premier fascicule se termine sur la relation d'une expérience faite en cours d'élaboration de ce guide. Les lecteurs trouveront une présentation des activités réalisées, des commentaires de l'initiatrice de cette expérience et enfin l'analyse de ce vécu par l'équipe de production du guide. Suivent dans le deuxième fascicule quarante activités, d'inégales longueurs, qui sont autant de réponses à la question:

> « *Comment vivre les activités d'objectivation proposées dans le programme de manière à aider les élèves à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles transmises par les discours oraux et écrits?* »

Ce guide, comme tout discours, n'est pas neutre. Il transmet des valeurs et des courants de pensée auxquels les auteurs se rattachent. Ceux-ci livrent un document qui fait état de leur réflexion . . . à poursuivre. Voilà pourquoi, en dernière page du premier fascicule, une fiche commentaire invite les lecteurs à acheminer, à la responsable du programme de français au secondaire, leurs réactions aux valeurs véhiculées, leur appréciation du contenu, leurs suggestions d'activités, ou d'autres propositions.

CHAPITRE 1

Objectif général relatif aux valeurs socioculturelles

I – RELATIONS ENTRE LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME

A – PRÉSENTATION DE L'OBJECTIF RELATIF AUX VALEURS SOCIOCULTURELLES

B – RELATION DE CET OBJECTIF AVEC CELUI DE COMPRÉHENSION

C – RELATION DE CET OBJECTIF AVEC CELUI DE PRODUCTION

D – PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

II – RÉFLEXION SUR LA NOTION DE VALEURS SOCIOCULTURELLES

A – DÉFINITION SIMPLE D'UN CONCEPT DIFFUS

B – COMPLEXITÉ DE LA RÉALITÉ

- PLURALITÉ DES CULTURES ET DES SYSTÈMES DE VALEURS
- DYNAMIQUE CULTURELLE

I – Relations entre les objectifs généraux du programme

Le nouveau programme de français a comme but d'aider les élèves à développer des habiletés langagières. Pour les enseignants, il s'agit donc de les soutenir dans leur apprentissage du langage.

En continuité avec les programmes précédents, le nouveau programme confirme l'importance de l'acquisition d'une compétence linguistique qui rendra les élèves capables de produire et de comprendre des énoncés; il souligne, en plus, la nécessité pour eux d'acquérir une compétence discursive qui leur permettra, par exemple, de faire une intervention structurée et cohérente, de retracer les réseaux sémantiques dans un texte, ou encore d'identifier dans un récit le processus de transformation par lequel passe un personnage en situation de quête; bref, une compétence qui leur permettra de produire et de comprendre des discours. Il souligne enfin la nécessité de leur faire acquérir une compétence culturelle et idéologique afin qu'ils saisissent en quoi et comment les discours concourent à perpétuer ou à renouveler les mentalités, les façons de voir et d'agir, les valeurs d'un groupe, d'une communauté culturelle, d'une société.

A – Présentation de l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles

« L'objectif général de la classe de français au Secondaire[3], quant aux valeurs socioculturelles, est d'amener l'élève à:

SE SITUER PAR RAPPORT AUX VALEURS QUE VÉHICULENT LES DISCOURS LUS ET ÉCOUTÉS

- en lisant et en écoutant[4] les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise;
- en découvrant comment, dans le discours, le réel est vu, senti ou pensé;
- en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction;
- en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou en les situant dans le temps et dans l'espace. »

B – Relation de cet objectif avec celui de compréhension

L'étroite relation entre l'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles et l'objectif général de compréhension apparaît clairement dès la première lecture du programme.

La poursuite de l'objectif rattaché aux valeurs socioculturelles se fait en même temps qu'on développe des habiletés de compréhension. En effet, c'est au moment où les élèves liront des textes produits par eux-mêmes ou par quelqu'un d'étranger à la classe que pourra se poser la question des valeurs socioculturelles.

Si lire-écouter un discours, c'est interagir avec ce discours[5] selon ses connaissances, son expérience, ses valeurs, son appartenance culturelle, etc., le rôle de l'école consiste à aider les élèves à créer leurs propres rapports au texte et à les faire de plus en plus nombreux et cohérents. Mais, puisque l'activité de compréhension est une activité mentale, les enseignants ne seront d'aucun secours si les élèves n'expriment pas le fruit de leur interaction avec le texte. En ce sens, l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles recoupe l'objectif en compréhension: il fait de la lecture des élèves, de leurs réactions, de leurs opinions, une partie intégrante de leur aprentissage. C'est par là, en effet, que les élèves-lecteurs découvrent que leur rôle ne se résume pas à être de simples consommateurs de mots et d'images, mais qu'il consiste plutôt à être des coproducteurs des textes qu'ils lisent.

3. Idem, p. 18.
4. Ce sont les auteurs du guide qui soulignent.
5. Cet énoncé sera développé au 2e chapitre.

Par ailleurs, l'objectif général relatif aux valeurs prolonge l'objectif de compréhension en affirmant que les valeurs, les conceptions du monde, de la société, de la vie, transmises dans les discours sont objets de lecture. Il est une invitation à découvrir les multiples messages qu'un discours peut livrer, à prendre en compte la portée sociale de tout texte, sa dimension historique et même politique.

C – Relation de cet objectif avec celui de production

La poursuite de l'objectif général relié aux valeurs socioculturelles se fait aussi en même temps que les élèves développent leur habileté à produire. En effet, amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles implique qu'ils réagissent par l'expression orale ou écrite à un discours. N'est-ce pas là un des rôles de tout interlocuteur?

En produisant des discours dans lesquels ils exposent, précisent, expliquent ou justifient leurs perceptions ou leurs réactions, discours auxquels leurs pairs réagiront sans doute, les élèves sont conduits à prendre conscience des valeurs qu'ils communiquent dans leur propre langage. Ils acquièrent ainsi un ou des moyens de réajuster leurs propos et leurs façons de les dire, d'objectiver leurs productions afin de les rendre de plus en plus adaptées à la situation de communication (*conformes à leurs intentions d'émetteurs, adaptées aux récepteurs auxquels ils s'adressent et aux circonstances dans lesquelles se déroule la communication*). De même, appelés à produire des discours dans lesquels ils expriment leur vision du monde, les élèves seront amenés à transmettre leurs valeurs ou celles qu'ils perçoivent dans les diverses communautés avec lesquelles ils sont en contact.

D – Processus d'apprentissage

Si l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles s'inscrit dans le prolongement des autres objectifs généraux, notamment de l'objectif relatif à la compréhension, on conçoit aisément que la poursuite de cet objectif suive le même processus que celui qui est décrit pour le développement des habiletés langagières. C'est par des expériences de lecture signifiante (*où ils lisent non pour reproduire ou répéter les rapports qu'un autre a déjà institués avec le texte, mais pour créer leurs propres rapports*) que les élèves déploieront de l'énergie afin de donner du sens à un texte. C'est à l'occasion de cette PRATIQUE de lecture qu'ils prendront en charge les valeurs, ou qu'ils seront aidés à les prendre en charge, par des activités d'OBJECTIVATION et d'ACQUISITION DE CONNAISSANCES.

En effet, plusieurs des activités proposées dans le programme les aideront à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles. Ces activités se retrouvent principalement dans la partie du programme intitulée LA SITUATION DE COMMUNICATION sous les rubriques Intention du récepteur et Rapports émetteur-récepteur-référent-environnement. On peut classer ces activités en trois catégories. Certaines servent à reconnaître des éléments qui peuvent être des moyens de communication de valeurs et à en évaluer la portée. D'autres activités invitent les élèves à juger de la valeur et de l'utilité du discours ou de la pertinence des informations qu'il transmet. D'autres activités enfin, invitent les élèves à relier ce discours à leur expérience personnelle ou à d'autres discours pour leur permettre de déceler les valeurs qui progressivement façonnent une collectivité. Ils sont aussi invités à réagir, à justifier leurs réactions et à reconnaître s'ils partagent ou non les valeurs véhiculées.

II – Réflexion sur la notion de valeurs socioculturelles

A – Définition simple d'un concept diffus

Au fur et à mesure que s'accumulent et s'entremêlent les expériences de vie, les acteurs sociaux *(les personnes et les collectivités)* en arrivent à se « faire une idée» de ce qui compte dans la vie, de ce vers quoi ils vont tendre. Ces images mentales sont ce qu'on nomme les valeurs.

Regroupées en systèmes hiérarchisés, les valeurs dirigent consciemment ou non l'ensemble des conduites humaines. Elles commandent l'acceptation ou le rejet de certaines réalités; elles dictent les actions individuelles ou collectives *(participer à une garderie coopérative, s'acheter un billet de saison pour un événement artistique ou sportif, détruire des habitations pour construire des autoroutes, protéger le territoire agricole, etc.)*; elles suscitent des émotions, des sentiments; elles fondent les opinions, les jugements de valeurs et inspirent les positions sur les grands problèmes sociaux; elles engendrent les stéréotypes et les tabous qui, à leur tour, peuvent être source de certaines valeurs.

Parce que les valeurs sont reliées aux manières de voir, de sentir, de penser et d'agir des personnes et des collectivités, le programme parle de valeurs socioculturelles. Il ne s'agit pas d'ignorer les valeurs personnelles mais de reconnaître que celles-ci n'existent pas sans référence à la culture, aux normes, aux valeurs qu'une société s'est données. En effet, confrontés aux mêmes réalités, les acteurs sociaux établissent entre eux et le monde des rapports similaires; ils adoptent des manières d'être et d'agir qui se rejoignent et se recoupent à maints égards. Les valeurs personnelles participent donc, dans une large mesure, à la définition des valeurs collectives.

Par des valeurs socioculturelles, le programme, s'inspirant de L'école québécoise[6], entend donc:

- les valeurs sociales et culturelles, morales, intellectuelles et affectives, esthétiques, spirituelles et religieuses vécues ou prônées par des personnes, mais aussi partagées par une collectivité ou par l'ensemble de la communauté humaine;
- de façon plus large, les façons de voir, de penser, de sentir et d'agir d'une communauté culturelle.

B – Complexité de la réalité

Pluralité des cultures et des systèmes de valeurs

Une société n'est pas monolithique; elle est constituée de plusieurs collectivités. On y retrouve divers milieux socioculturels,diverses classes sociales et donc diverses cultures qui engendrent différents systèmes de valeurs. En effet, « les membres des différentes classes sociales, du fait qu'ils jouissent *(ou souffrent)* de différentes conditions de vie, en viennent à voir le monde différemment, à développer différentes conceptions de la réalité sociale, différents espoirs, différentes aspirations et peurs, différentes conceptions du désirable »[7].

Mais la classe sociale n'est pas le seul lien qui relie les personnes. Elles sont, au contraire, reliées entre elles de multiples façons: par le sang, le sexe, l'âge, la langue, la région habitée, le régime politique, etc. De plus, il est possible qu'elles adhèrent à divers groupes qui vont du cercle d'amis à la Ligue des droits de l'homme en passant par le syndicat, le parti politique, l'association professionnelle, le groupe religieux, le groupe d'action populaire d'un quartier, la Fédération internationale du sport amateur, etc.

Chacun de ces groupes, composé souvent de personnes de classes sociales et d'ethnies différentes, vit ou prône des valeurs particulières qui orientent ses actions. Coexistent ainsi dans une même société, des communautés culturelles et des groupes divers dont les valeurs s'entre-

6. Ministère de l'Éducation du Québec, *l'École québécoise; énoncé de politique et plan d'action*, 1979, pages 27 et 28.

7. M.L. Kohn, *Class and Conformity: a Study in Values*, traduit par Jacques Perron dans *Valeurs et choix en éducation*, p.77.

croisent[8], dont les façons de penser et d'agir interagissent sans cesse.

Dynamique culturelle

Dans cette constante interaction des communautés et des groupes, se dessinent progressivement des traits caractéristiques généraux en même temps que se forme et se reforme un système de valeurs centrales. On pourrait dire que la culture[9] d'une société est en fait une macroculture qui, à la fois, englobe et dépasse les microcultures qui la constituent. Elle est le produit des multiples réseaux de relations que les personnes, les groupes divers et les collectivités instituent sans cesse entre eux.

La référence à la pluralité des cultures en interaction dans une même communauté culturelle de même qu'à une communauté culturelle qui dépasse les frontières est assez nette dans le programme de français.

À titre d'exemples, voici quelques expressions tirées de ce programme: « . . . la façon de voir et les valeurs qui orientent la vie d'une collectivité (*p. 9*); amener l'élève à prendre une certaine distance par rapport aux manières de penser (. . .) propres à sa collectivité (*p. 21*); ce sont des valeurs humaines et universelles (*p. 23*); les discours en usage dans la communauté québécoise (*p. 9*); les discours en usage dans la communauté francophone (*p. 5*); les discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois (*p. 23*); les discours seront d'auteurs québécois et d'auteurs étrangers (*p. 23*) »[10].

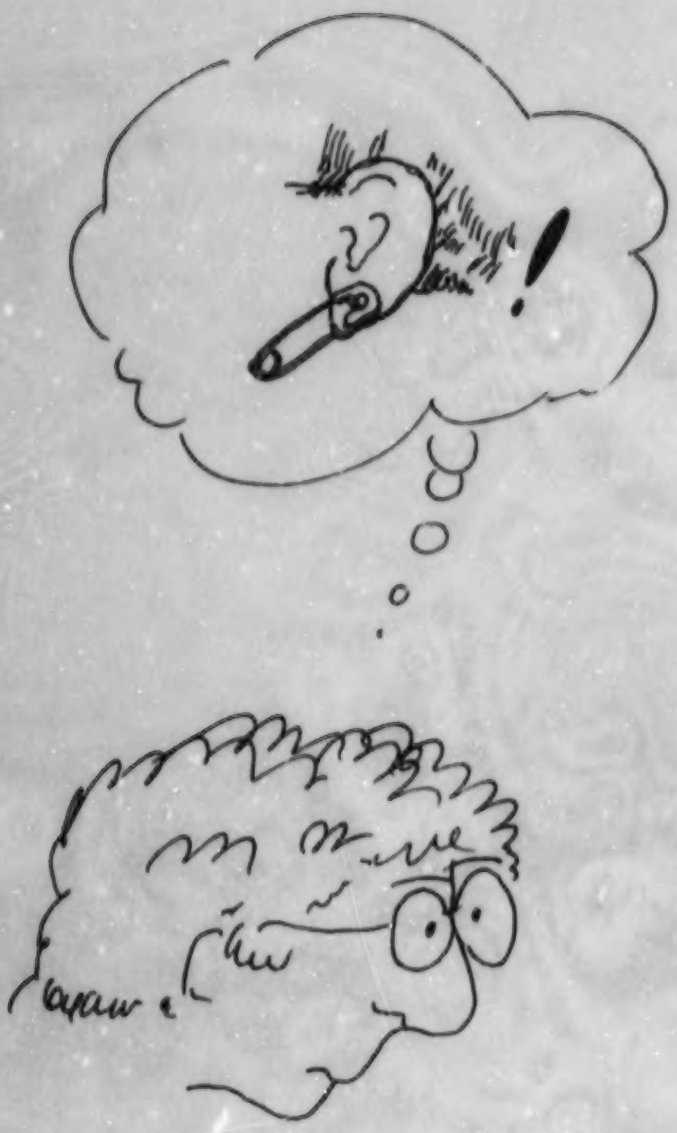
Bref

Il importe de reconnaître l'existence de cultures diverses dans une même société (*et conséquemment de divers systèmes collectifs de valeurs*) tout autant que l'existence d'une culture plus englobante liée à un peuple, à une nation, voire à une civilisation, une culture dont les valeurs centrales seront partagées par l'ensemble de la population qui se reconnaît dans cette culture. Par ailleurs, il serait faux de prétendre que les membres d'une collectivité ont tous les mêmes valeurs, car aucune expérience de la vie n'est en tout point identique à une autre. Toute personne, en effet, se donne un système de valeurs qui naît de la particularité de l'interaction entre l'expérience personnelle et l'expérience des collectivités auxquelles elle est reliée. Et c'est en fonction de ce système de valeurs unique, bien que participant du système collectif, que chacun « lit » sa collectivité, puis détermine et évalue sa participation. C'est mues par lui et par la culture qui l'enveloppe que les personnes s'engagent dans l'acte social de la communication langagière.

L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles invite donc à tenir compte de la dimension psychosociale du langage dans l'élaboration et la réalisation des activités qui concourent au développement des habiletés langagières. Cet objectif général ne vise pas seulement à ce que les élèves identifient des valeurs socioculturelles et y réagissent; il vise aussi à ce que les élèves voient et comprennent comment le langage transmet des valeurs socioculturelles. Il veut développer leur conscience du rapport entre l'utilisation de la langue et la culture (les cultures), leur capacité de tenir compte de ce rapport dans la réalisation d'actes de langage tant en production qu'en compréhension.

---

8. L'article de Rodolf Rezsohasy, « le rôle des valeurs dans la dynamique sociale », intéresserait sûrement plusieurs lecteurs. Voir la bibliographie.
9. Les lecteurs trouveront dans la bibliographie quelques titres d'ouvrages récents portant sur la culture.
10. Tous ces extraits sont tirés du programme d'études. Le lecteur pourrait trouver un supplément d'information au deuxième chapitre de la section sur les valeurs du *Guide pédagogique* au secondaire. *Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle*, formation générale, No 16-3413.



CHAPITRE 2

Langage et valeurs socioculturelles

I – LE LANGAGE CONTRIBUE À PERPÉTUER UNE CULTURE

II – LE LANGAGE CONTRIBUE À RENOUVELER LA CULTURE

III – TOUT ACTE DE LANGAGE COMMUNIQUE DES VALEURS SOCIOCULTURELLES

A – PRODUIRE UN DISCOURS: COMMUNIQUER DES VALEURS SOCIOCULTURELLES

- La diffusion des valeurs
- L'efficacité de la projection des valeurs

B – RECEVOIR, COMPRENDRE UN DISCOURS: L'INVESTIR AVEC SES VALEURS

- Recevoir
- La langue: objet de valeur
- Comprendre
- Un exemple de compréhension

I — Le langage contribue à perpétuer une culture

Le langage permet à une collectivité d'exprimer sa manière d'être, sa culture. Mais plus encore, il contribue à perpétuer cette culture tout autant qu'à la renouveler.

En effet, parce qu'il est lié à la structure sociale d'une collectivité, à ses moeurs, à ses coutumes, le langage ne peut se pratiquer, pour être efficace, que dans le respect de certaines conventions, de certaines normes sociales, à moins que le locuteur ne veuille rompre avec les conventions. La hardiesse à utiliser certains mots, certaines expressions, certains procédés, est alors d'une autre efficacité: elle contribue à renouveler et la langue et la façon de voir certaines réalités.

On dit habituellement qu'en apprenant une langue, on apprend à nommer le réel et à communiquer. On est peu conscient cependant du fait qu'en apprenant à nommer le réel dans sa langue et à communiquer dans cette langue, on apprend à voir et à dire le monde à la façon de son milieu; ce faisant, on est introduit dans l'interprétation de la réalité faite par les générations antérieures et par le groupe social auquel on est d'abord lié.

C'est ainsi qu'en apprenant à vouvoyer, les jeunes francophones ne développent pas seulement leur capacité à employer correctement les signes de leur langue (*le bon pronom selon les personnes, selon les circonstances*); ils découvrent par le fait même l'existence d'une hiérarchie sociale et apprennent à établir des rapports différents avec les personnes selon le rôle qu'elles jouent dans la société. Ils intègrent donc, petit à petit et plus ou moins parfaitement, des valeurs et des manières de voir et d'agir de la société dans laquelle ils évoluent.

L'activité langagière est un des éléments culturels qui façonne une manière d'être, caractéristique des membres d'une collectivité tout au long de son histoire. Il n'y a, pour s'en convaincre, qu'à penser au nombre de discours sur le hockey qu'on entend et qu'on lit au Québec. Ne pourrait-on dire que l'intérêt actuel des Québécoises et des Québécois pour ce sport ne s'explique pas seulement par le fait qu'on le pratique beaucoup, et depuis longtemps, dans tous les milieux, mais aussi et tout autant par le fait qu'on en parle beaucoup dans les médias? On le vend, on le vante, on le critique, l'analyse, le commente, on l'enseigne même, alimentant ainsi les conversations quotidiennes, soutenant ou suscitant l'intérêt d'un grand nombre.

Parler une langue, c'est donc plus que maîtriser un système de signes qu'on utilise pour communiquer; parler une langue, c'est s'approprier un système de représentation collective, un filtre commun à travers lequel les membres d'une collectivité voient le monde, le découpent, le nomment et se nomment.

II — Le langage contribue à renouveler la culture

Parler une langue, c'est partager un héritage culturel certes, mais c'est aussi participer à la transformation de cet héritage. Les deux exemples utilisés aux paragraphes précédents seront repris ici pour illustrer le rôle que peut jouer le langage dans l'évolution d'une société.

Même si, comme partout dans la francophonie, les deux formes du pronom personnel de deuxième personne du singulier coexistent toujours au Québec, les jeunes Québécois vouvoient de moins en moins fréquemment. Cette diminution n'est certes pas neutre ou « innocente ». Elle est, au contraire, porteuse de valeurs. À preuve, elle paraît abusive à un bon nombre d'adultes. Pour eux, l'absence de marques de rapports différents entre locuteurs qui, par exemple, n'ont pas le même statut social, signifie la disparition du respect, de la déférence, d'une certaine soumission nécessaire au bon ordre. Cette modification langagière est donc révélatrice d'une manière d'être des jeunes qui ne vivent pas leurs rapports avec les adultes ou les inconnus ou les gens d'influence de la même manière que leurs aînés.

Par ailleurs, cette nouvelle façon de vivre les rapports humains et de les exprimer s'étend à d'autres groupes parmi lesquels se trouvent les enseignants. En effet, ces derniers vont, plus volontiers qu'avant, tutoyer rapidement, dans un groupe de travail ou même ailleurs, des personnes qu'ils connaissent peu sans pour autant vivre un sentiment de familiarité déplacée. Leur contact avec les jeunes et leurs habitudes langagières a modelé et leur langage et leur façon d'être.

Dans un autre ordre d'idées, on peut constater que la fébrile activité langagière à propos du hockey, dans l'agglomération de Québec, a contribué à constituer un groupe de partisans des Nordiques, groupe qui désormais regarde les parties de hockey avec des yeux de « Nordiques » plutôt qu'avec des yeux de « Canadiens ».

Ainsi, l'utilisation d'une langue commune (*à la fois système de représentation et système de signes*) contribue à créer (*perpétuer et renouveler*) dans une collectivité une manière commune de voir le monde, une interprétation partagée de la réalité, et cela contribue donc à produire des valeurs socioculturelles.

III – Tout acte de langage communique des valeurs socioculturelles

Si l'on admet que le langage contribue à généraliser des valeurs, à former une mentalité commune, doit-on pour autant admettre que tout acte de langage transmet des valeurs et, qui plus est, des valeurs socioculturelles?

Tout acte de langage est un acte social: il implique l'établissement d'un rapport entre deux locuteurs, personnes ou groupes. De ce fait, toute communication provoque une mise en jeu des valeurs. En effet, chacun et chacune agissent dans la communication selon ce qu'ils sont, c'est-à-dire selon leur personnalité, leur âge, leur état physique, leur statut social, leur connaissance du monde, leur rapport à l'autre, leur connaissance du sujet, leur langage, leurs valeurs, leur culture, etc. La communication n'est jamais que la rencontre circonstanciée de deux subjectivités à la fois « collectives » (*par l'appartenance socioculturelle*) et individuelles. C'est dire que la production et la compréhension de discours seront forcément marquées par ces subjectivités.

A – Produire un discours: communiquer des valeurs socioculturelles

Que toute production langagière soit une oeuvre subjective, cela, aujourd'hui, va de soi. L'émetteur dit ce que lui connaît au moment où il parle, il donne son point de vue, exprime ses émotions, crée son monde fictif, et tout cela à sa manière à lui certes; mais, et c'est un fait à souligner, il dit généralement ce que son milieu et son époque lui permettent de dire et de la manière qu'on le dit dans ce milieu à cette époque.

Ainsi, il fut un temps, au Québec, où tout le monde avait un jour ou l'autre besoin de son « certificat de baptême »; aujourd'hui, c'est d'un « acte de naissance » dont on peut avoir besoin, ce qui évidemment n'a pas nécessairement pour effet de rayer l'expression « certificat de baptême » du langage des chrétiens. L'un et l'autre mot ne sont-ils pas révélateurs de leur époque?

De même emprunter au vocabulaire de l'usine et dire, quand on va à l'école: « Je m'en vais au plan », c'est, bien sûr, transmettre une information. Mais c'est aussi, dans une certaine mesure, donner des indications sur le milieu dont on est issu (dans certaines régions manufacturières du Québec, l'usine est nommée « plan »); c'est en même temps révéler sa façon de voir l'école: on ne fait pas sans raison des rapprochements entre deux réalités.

Les euphémismes sont un autre exemple du rapport étroit entre l'utilisation de la langue et la culture. En effet, les euphémismes et les sujets tabous changent avec les époques et ils diffèrent souvent d'un groupe social à l'autre. Ainsi donc, tout acte de langage parlé ou écrit, livre, en même temps que des informations explicites, l'attitude de l'émetteur face au réel traité, face à la langue, face au récepteur, face à la communication même, et il projette du même coup des valeurs de l'émetteur et des valeurs de société et de culture.

Les jeunes, comme tout locuteur, réagissent spontanément à cette « coloration » particulière du langage. Ils sont surpris par elle, parfois amusés parfois incommodés. Plusieurs cependant n'ont pas acquis l'habitude d'en tenir compte pour satisfaire leur besoin de communication. Prendre conscience que le langage est à la fois tributaire et révélateur d'une culture, c'est se donner un moyen de faire des actes de communication de plus en plus adaptés à la situation et aux interlocuteurs avec lesquels on est en contact. Voilà pourquoi, dans la deuxième partie du présent guide, les activités 1, 2, 20, 28 et 36 attirent plus particulièrement l'attention des élèves sur ce point.

La diffusion des valeurs

Les valeurs socioculturelles peuvent être transmises de deux manières. Il y a des discours qui déclarent ouvertement des valeurs. C'est le cas, par exemple, de discours prônant la paix ou la protection de l'environnement ou de discours s'élevant contre le racisme. Mais il est d'autres discours dont on ne peut dire qu'ils prônent ou contestent directement une valeur et qui, implicitement, en transmettent tout autant. Cette diffusion indirecte peut être intentionnelle: il s'agit alors d'une stratégie en vue d'agir sur le récepteur. Elle peut aussi se faire de façon non intentionnelle, du simple fait que tout locuteur ne peut se soustraire à une certaine manière de voir propre à un groupe auquel il se rattache, particulière à un courant de pensée, à une idéologie.

L'efficacité de la projection des valeurs

L'efficacité de la projection de valeurs se vérifie dans différentes situations.

- En certaines circonstances, l'efficacité n'est perceptible qu'à long terme; c'est que les valeurs peuvent passer « en douce » du discours de l'un dans la mentalité de l'autre. C'est ce que tente de faire toute campagne publicitaire et c'est l'effet possiblement produit par la réponse à un formulaire ou par la lecture « nonchalante »[11] ou passive de romans, de points de vue ou même de textes à caractère informatif.

- Dans des circonstances tout à fait opposées, l'efficacité de l'expression des valeurs est forte au point d'entraîner le rejet, l'élimination des personnes qui les défendent. On peut penser ici à Amnistie internationale qui tente de montrer à quel point la liberté d'expression est souvent compromise un peu partout dans le monde. Par ailleurs, dans les régions où la liberté d'expression est très grande devant la loi, on peut se demander si la peur du rejet n'est pas un motif de silence des « majorités silencieuses » ou un motif suffisant pour agir de façon conformiste même si, pour plusieurs, la conduite adoptée entre en contradiction avec leurs valeurs.

- Fréquemment, les valeurs prônées ou contestées ou la façon dont elles sont exprimées provoquent, forcent le débat et entraînent la création d'opinions. Il n'y a qu'à penser aux multiples débats familiaux et sociaux qui ont polarisé l'attention de la population québécoise au moment du référendum; aux remous provoqués par la murale du Grand Théâtre de Québec dans laquelle, au milieu des affres symbolisées de la mort, on peut lire cette inscription du poète québécois Claude Péloquin: « Vous êtes pas écoeurés de mourir, bandes de caves »; aux pétitions et demandes d'injonction, aux nombreuses lettres aux courriers du lecteur, aux récitations publiques de chapelet lors de la présentation de la pièce de Denise Boucher, Les fées ont soif.

Conclusion

Puisque la production de discours implique l'expression de valeurs socioculturelles, comment ne pas conclure à l'importance d'apprendre à tenir compte de cette projection dans les discours à produire? à l'importance d'apprendre à être attentif aux diverses formes de rétroaction des récepteurs et à tenir compte de ces rétroactions? Comment ne pas être amené à inclure dans la définition de la compréhension la capacité à détecter les valeurs socioculturelles que les discours transmettent?

B – Recevoir, comprendre un discours: l'investir avec ses valeurs

Que le discours soit l'oeuvre de l'émetteur, voilà une affirmation qui n'appelle aucune démonstration. Cependant, on oublie souvent qu'en produisant un discours, l'émetteur lance un produit dont il n'est plus le maître, et qui plus est, un produit qui ne reprendra vie qu'au moment où un récepteur le recevra d'abord, puis en reconstruira le sens.

Recevoir

Avant même de faire l'effort de comprendre le discours de l'autre, le récepteur doit d'abord accepter de l'écouter ou de le lire. Cependant les fins de non-recevoir ne sont pas rares; elles s'expliquent par toutes sortes de raisons dont la mise en jeu des valeurs. On reconnaît en effet qu'une des dimensions de la communication est précisément la réaction (*consciente ou non, contrôlée ou pas*) d'adhésion ou de rejet aux valeurs pressenties ou

11. Robert Escarpit, *L'écrit et la communication*, Que sais-je?, numéro 1546, p. 62.

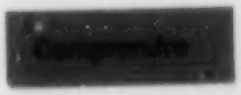
reconnues dans le discours de l'autre. Que dire, par exemple, du refus lié à des valeurs attachées à la langue elle-même?

Le langage communique des valeurs socioculturelles non seulement par le contenu des discours, mais aussi par sa forme même, car les récepteurs, quels qu'ils soient, réagissent à la forme, au signifiant. Il n'y a qu'à penser à l'irrecevabilité des discours du syndicaliste Michel Chartrand dans certains milieux ou aux critiques acerbes formulées au sujet d'un certain langage de quelques membres de l'Assemblée nationale.

On peut même affirmer que le message livré par le signifiant (*tel qu'il est interprété par le récepteur*) est la seule information qui soit parfois retenue. Certains livres ne sont-ils pas rejetés parce qu'ils sont trop difficiles d'accès, parce qu'ils contiennent, par exemple, trop de « mots de cent piastres »? Par cette expression populaire, les récepteurs souscrivent à l'affirmation de McLuhan: « Le médium est message ». En effet, il n'y aurait pas eu, dans les exemples précédents, de réaction négative aux discours reçus s'il n'y avait d'abord eu message dans l'utilisation même d'un registre de langue, s'il n'y avait eu de valeurs rattachées au langage (*tant chez l'émetteur que chez le récepteur*).

L'utilisation de la langue est liée à des conventions, à des convenances, à des normes que les collectivités se donnent. Les collectivités étant multiples, les valeurs attribuées à la langue diffèrent d'un groupe à l'autre et, à cause du rapport étroit entre langue et culture, les jugements de valeurs sur la langue sont facilement perçus comme des jugements sur la culture. Par ailleurs, dans toute société, une certaine norme linguistique tend à s'imposer partout, ce qui concourt à créer une représentation collective de ce qu'est le « bon parler », l'usage « correct » de la langue dans cette société. De là à dire que le défi posé à l'école d'aujourd'hui consiste à permettre l'apprentissage du français « correct » dans le respect des cultures, il n'y a qu'un pas. Plusieurs se demandent toutefois s'il est possible de relever ce défi sans placer les élèves dans une pénible situation de rupture avec la culture de leur groupe social. Changer sa langue, c'est se changer soi-même! Si cette question complexe, mais fondamentale, ne pouvait être évitée dans un document qui traite des valeurs socioculturelles mises en jeu dans tout acte de langage, le lecteur ne pourra par contre trouver ici de réponses tout à fait nouvelles et définitives car tel n'est pas le propos de ce guide.

Il apparaît cependant avec netteté qu'il est essentiel de sensibiliser les jeunes au fait que le langage s'inscrit dans une culture et qu'il la révèle, de leur faire prendre conscience que la réception est elle aussi tributaire d'une culture. Il importe, par exemple, de développer leur capacité de contrôler l'effet des valeurs, leur capacité de tenir compte des valeurs qu'ils investissent dans leurs actes de réception et dans leurs efforts de compréhension.



Le sens d'un texte (*oral ou écrit*) n'existe pas « en soi » comme en dehors ou indépendamment du récepteur, comme si on n'avait qu'à parcourir ou entendre les mots et les phrases pour que le sens soit aussitôt connu, « versé » dans le cerveau. Le récepteur n'a pas un rôle passif. La forme est là; les mots et les phrases lui sont donnés. Mais pour que le texte prenne sens, le récepteur doit établir à divers niveaux, divers réseaux de relation. Voici quelques exemples:

- Relation entre les mots du texte. Ainsi, un récepteur comprend que la phrase « Ferme la porte » ne signifie pas « ouvre la porte » ou « ferme la fenêtre ».

- Relation entre le texte et la situation dans laquelle il est dit. Sans que cela soit précisé, le récepteur saisit, à cause de la situation dans laquelle il se trouve, qu'en demandant de fermer la porte, le locuteur signifie qu'il a froid ou qu'il est incommodé par le bruit, etc. La compréhension de cet implicite est, la plupart du temps, essentielle à la réussite de la communication. Si la situation ne « livre » pas l'implicite (*ou si le rapport de chacun à la situation diffère*), le récepteur cherchera sans doute à comprendre en demandant: « Pourquoi? »

- Relation entre le texte et les rapports entre les interlocuteurs.

  - Au début de ce dialogue (*E – Ferme la porte. R – Pourquoi?*), les interlocuteurs

sont soit dans une relation d'égalité, soit dans une relation d'autorité où le supérieur accepte un certain questionnement. Ces deux seules phrases contribuent à perpétuer une certaine forme de rapports sociaux et une certaine manière de les vivre. Mais que livrerait une des suites possibles?

E – Ferme la porte.

R – Pourquoi?

E – Je veux te parler.

R – J'ai rien à cacher. . .

Il apparaît assez clairement ici que R a, dès le départ, cherché à vérifier l'implicite de la demande de E et que cet implicite a orienté l'échange. R perçoit dans la demande de E une stratégie utilisée afin de réaliser un projet de parole qui n'est pas de faire fermer la porte, même si c'est cela que dit la demande. On pourrait très facilement imaginer que, du point de vue de R, E a comme projet de parole de « comploter » (*ce qui amène la réplique de R: « J'ai rien à cacher. »*), mais que, en réalité, E veut faire la paix ou effectivement parler d'une chose confidentielle.

La signification que le récepteur (R) donne à un discours de l'émetteur (E) est donc fonction entre autres, de ce qu'il connaît de E, de la représentation qu'il se fait de cette personne, des rapports qu'il entretient avec elle.

Ces quelques exemples amènent les conclusions suivantes:

1) *Le langage n'est pas transparent.* Il fonctionne beaucoup par l'implicite. Il découvre beaucoup plus qu'il ne dit.
2) *L'acte de langage est circonstancié et subjectif.* Le récepteur, au même titre que l'émetteur, agit selon ce qu'il est: selon son âge, son caractère, ses émotions, sa connaissance du monde, sa façon de voir le monde, ses valeurs, son appartenance culturelle, son expérience du langage, etc.
3) *La signification d'un discours n'est pas que linguistique, elle n'est pas liée aux seuls mots du texte. Elle est liée aussi à ce que le récepteur perçoit* du projet de parole et des stratégies de l'émetteur, aux rapports entre l'émetteur et le récepteur, au statut social de chacun, au fait que l'émetteur ou le récepteur soit une personne ou un groupe, qu'il soit ou non un émissaire; elle est liée au lieu, au moment, au canal choisi, aux productions discursives antérieures ou parallèles; etc.
4) Les valeurs socioculturelles se découvrent dans le jeu de toutes ces relations.

Un exemple de compréhension

L'exemple ci-après explicite la construction de divers réseaux de relations qu'un *lecteur* a construit lors d'une *lecture*.

BLONDINETTE

À la fin de sa lecture, un lecteur émet le commentaire suivant: « En voilà un qui vient de se faire avoir. » – Qu'entend-il par là? « Lucien va payer sans dire un mot alors que, sans cette ruse de Blondinette, il aurait payé en maugréant et en marquant son opposition. » Et cette opposition se serait exprimée par des phrases comme: « T'en avais pas besoin. T'aurais pu attendre. T'aurais pu en parler avant. »

D'où vient cette signification? Comment s'est faite cette activité de construction de sens?

– Le lecteur a lu que Lucien aurait pu être « adversaire » (*donc pas d'accord*), mais qu'il a

12. Cette bande dessinée est parue dans Le Soleil, 16 février 1984, D-13.

plutôt été « complice » (*donc d'accord*). Pour parler de l'opposition de Lucien, il lui a donc fallu faire le lien entre « adversaire » et « complice », entre « complice » et « nous avons tous besoin d'un petit plaisir. . . », entre « adversaire » et quelque chose comme: « on achète quand on a besoin, voyons! », phrase que le lecteur construit en opposition à celle qui est liée à la complicité.

Le lecteur a donc fait des liens entre des mots et des phrases du texte.

- Pour affirmer que Lucien s'est fait avoir, le lecteur a dû reconnaître que Blondinette avait un projet, qu'elle a employé une stratégie pour le réaliser et que cette stratégie a été efficace. Il a lu: « C'est une bonne technique pour faire. . . » et relié l'expression « bonne technique » aux deux premières phrases de la bande dessinée.

- Le lecteur croit que Lucien va payer la robe alors que ce n'est pas écrit. N'est-il pas en train de projeter sa propre conception du monde? C'est possible. Mais l'émetteur y est pour quelque chose. Il a donné des signes comme le montre la brève analyse qui suit.

  - Il a signé son oeuvre, mais, à première vue, il n'a pas laissé de marques ailleurs dans ce qui est écrit. Tout n'est que dialogue: il n'est donc pour rien dans ce que disent les personnages, pourrait-on croire.

  - Cependant dans le dernier cadre, Blondinette regarde sa robe et se félicite de sa ruse. Mais (*pur hasard!*) elle regarde aussi le lecteur et, dès lors, sa réflexion lui est aussi adressée. Il y a là une marque de l'émetteur, une stratégie par laquelle il associe le lecteur au personnage. Blondinette représente la femme qui a adroitement réussi à soutirer de l'argent à Lucien, représentant de la gent masculine mariée.

  - Pourquoi parler de « mari et femme »? Comment se fait-il que l'auteur nomme le mari Lucien? C'est qu'il connaît cette bande dessinée. Il sait qu'elle s'inscrit dans une série où Blondinette est souvent vue dans les magasins accompagnée de Lucien qui l'attend. Quand l'histoire se passe à la maison, Lucien est étendu dans le salon, assis devant la télévision ou en train de prendre un bain alors que Blondinette s'affaire, parle à une amie ou demande de l'argent. Et voilà que se fixe l'image de l'homme pourvoyeur – actif à l'extérieur, passif à la maison – et de la femme dépensière qui passe le temps à magasiner ou à parler au téléphone et qui, par ruse, obtient ce qu'elle veut.

On ne peut affirmer que ce lecteur a fait dire au texte ce que ce dernier ne disait pas, au sens où le lecteur l'aurait investi de ses seuls représentations. Mais il lui a fait dire plus que les mots ne disent. C'est que, parmi tous les éléments dont il disposait, il en a retenu certains (*mots – phrases – regard de Blondinette – attitude de Lucien – stratégie – discours antérieurs*) et il a établi certains rapports (*que le texte ne lui donnait que rarement de façon explicite*). Il est évident que d'autres relations auraient pu être faites; elles auraient alors donné d'autres significations, pas nécessairement contradictoires, mais certainement quelque peu différentes.

En résumé

Le texte est un acte de langage produit par un émetteur et lu par un récepteur selon ce qu'ils sont, dans telle situation particulière et dans tel contexte socio-économique, politique et culturel. L'émetteur y projette, consciemment ou non, sa façon de voir le monde et celle aussi, dans une certaine mesure, de son milieu; il projette donc des valeurs socioculturelles qu'il accepte ou rejette. Quant au récepteur, il lit le texte à travers le filtre de ses valeurs et des valeurs socioculturelles qu'il partage avec sa collectivité.

La compréhension est le résultat des rapports qu'une personne institue, dans une situation déterminée, avec les propos d'une autre personne (*ou d'un groupe ou d'une institution*) et avec ce pourquoi elle dit ces propos. Cette définition est fondamentale pour qui veut saisir le jeu des valeurs socioculturelles dans un discours, car c'est dans la mesure où les récepteurs établissent des rapports nombreux et diversifiés avec le texte et la situation de communication que leur esprit devient alerte. Ils sont ainsi moins susceptibles de se laisser imprégner par les valeurs, les courants de pensée, les idéologies qui passent « en douce »; ils deviennent plus conscients de ce qu'ils acceptent ou contestent et des raisons de leurs prises de position.

CHAPITRE 3

Conséquences pour la didactique

I – LA MISE EN JEU DES VALEURS DANS LA CLASSE

- Un portrait de la diversité culturelle

II – LES CHOIX DE TEXTES

- Des textes du milieu ou reflet du milieu
- Des textes d'ailleurs, reflet des milieux
- Un défi à relever
- La participation des élèves

III – LES ÉCHANGES ENTRE LES ÉLÈVES

- Des rapports au texte — Des rapports avec les lecteurs
- Des efforts à poursuivre

IV – CONCLUSION: BANDE DESSINÉE

Amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles transmises dans les discours, c'est les amener à se situer par rapport aux valeurs et aux façons de penser, de voir, de sentir et d'agir des diverses collectivités dans lesquelles ils s'insèrent: la classe, l'école, la famille, le quartier, le groupe de loisirs, la municipalité, etc.; à se situer aussi par rapport aux valeurs que d'autres cultures avec lesquelles ils sont en contact vivent et véhiculent.

L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles serait ainsi une invitation à instaurer une pédagogie de l'interculturel et une invitation à prendre en compte la dimension psychosociale du langage. C'est dans cette optique que sont dégagées ici quelques-unes des nombreuses conséquences de cette réflexion pour la didactique.

I — La mise en jeu des valeurs dans la classe

La disparition progressive des écoles de quartier et l'avènement des polyvalentes ont créé une situation où, plus encore qu'autrefois, l'école et la classe sont aujourd'hui un lieu de rencontre des microcultures qui coexistent dans la société, un lieu où se confrontent des valeurs.

- L'école est une institution sociale dont les moeurs, les coutumes, les règlements, les comportements institutionnels (reliés à une fonction) révèlent des valeurs qui provoquent l'adhésion ou le rejet.

- Chaque élève a des appartenances multiples, des expériences diversifiées, un rapport à l'école tout à fait personnel, etc. C'est ainsi qu'au hasard de la formation des groupes, certaines classes peuvent présenter une grande cohésion alors que d'autres peuvent être tellement hétérogènes sur le plan culturel que la coexistence même est difficile. La classe est un lieu où les élèves confrontent leurs valeurs, où les jeunes font connaître leurs valeurs à des adultes.

- Les enseignants, par la langue qu'ils parlent, par leur façon de se vêtir ou d'agir, par le type de rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves, placent ces derniers devant un ensemble de valeurs[13] auxquelles les élèves réagiront. De plus, à cause de la situation de pouvoir dans laquelle les enseignants se trouvent, la vie de la classe est fortement conditionnée par leurs valeurs. Ce sont eux qui, habituellement, règlent les échanges, les permettent ou les refusent, en déterminent le moment et la durée, jugent de la pertinence ou de la recevabilité des interventions. Ainsi, leurs valeurs sont un des facteurs qui font que les jeunes ont ou non l'occasion de s'exprimer en classe et même de s'exprimer en conformité avec leurs propres valeurs. Selon ce qu'ils perçoivent, les élèves ont l'intuition de ce qui leur est permis de dire et de ce qu'il vaut mieux taire.

La diversité culturelle provoque dans l'école et dans la classe un choc de valeurs et une négociation culturelle qui ont des conséquences sur l'ensemble des activités scolaires. Il y a des réussites et des échecs, des ententes et des conflits dont l'explication est à chercher, en partie du moins, dans la reconnaissance des valeurs, partagées ou non partagées par les personnes en cause.

Par ailleurs, en classe de français, c'est souvent à cause de l'attention accordée à ce choc des valeurs que surgit le discours significatif et motivant. En effet, un événement, une conversation, une lecture, une production, suscitent des réactions diverses, des participations différentes qui appellent la négociation, qui créent la véritable situation de communication. C'est souvent de cette négociation que naît la pratique réelle, celle qui engendre la production ou la réception de discours au cours de laquelle il faudra bien tenir compte des diverses composantes de la situation de communication, du fonctionnement de la langue et des discours.

Un portrait de la diversité culturelle

Pour mettre à jour la diversité culturelle, pour susciter des échanges sur ce sujet, les enseignants et les élèves pourraient tracer un portrait de leur groupe. À cet effet, ils pourraient remplir la grille suivante[14] en indiquant ce qu'ils perçoivent des rapports que

13. Conseil supérieur de l'Éducation, Rapport annuel 1981-1982, Tome II, p. 119.

14. La grille proposée est une adaptation de l'activité « Culture en grille », O.D. 83 produite par la Télé-Université dans le cadre du cours Divergence III du programme de perfectionnement des maîtres en français, PERMAFRA.

les jeunes et les adultes instituent avec chacun des éléments de la grille. La réflexion ainsi amorcée leur révélera une certaine image de leur culture et de la culture des autres et les conduira éventuellement à formuler des critères qui guideront le choix des discours dans la classe.

Lorsque les élèves remplissent cette grille, il suffit de substituer le titre Adulte à celui d'Adolescent, dans la deuxième colonne. Par ailleurs, les élèves pourraient souhaiter remplacer certains éléments de la première colonne par d'autres qui leur paraissent plus significatifs. La comparaison des transformations opérées pourraient s'avérer fort significative et générer des projets de communication intéressants.

CULTURE EN GRILLE

Véhicules de culture	Vous	Adolescent	Discours/milieu
Concert de l'orchestre symphonique			
Revue Playboy			
Micro-ordinateur			
Hymne national «Ô Canada»			
Brasserie, Salon bar			
Roman Harlequin			
Loi 101			
Danse			
Le petit prince de St-Exupéry			
Salle de jeux électroniques			
Promenade dans la nature			
Message publicitaire pour la bière: «Ben voyons donc!»			
Le journal de Montréal			
Roman de Victor-Lévy Beaulieu			
Carnets «Arts et lettres»			
Groupe religieux			
Boy George			
Convention collective			
Kiss, Pink Floyd			
Manifestations: environnement, féminisme, paix			
Éditorial du Devoir			
Partie de hockey			
Clubs Sociaux Chambre de commerce — Lions			
Revue «Décormag»			
Relations sexuelles			
Article de Québec-Science			
Chez McDonald			
Téléromans			
Revue Québec Rock			
Sacres			
Sports			
Monologueurs			
Chansonniers québécois			
Bandes dessinées — Dessins animés			
Film: «La guerre des étoiles»			
Centre d'emploi			
Partie de «Bingo»			
Chanson populaire francophone			
Mode Punk			
Bricoler			
Peindre, écrire, ...			
Etc.			

Cette grille énumère, de façon non exhaustive, des éléments concrets de l'environnement (*publications, oeuvres artistiques, lieux, activités, etc.*) qui sont, à un titre ou à un autre, moyen de diffusion de cultures. Chaque élément peut être pris pour lui-même, mais il peut aussi être vu comme représentatif d'un certain type d'activités ou d'intérêts. Ainsi, Le petit prince, peut signifier tout à la fois la poésie et la réflexion sur l'homme; la convention collective: l'engagement syndical tout autant que le fait d'être syndiqué; Kiss et Pink Floyd: la musique progressive contemporaine, etc.

CONSIGNES

1. Vous commencez par remplir la première colonne: « Vous ».
   - Parmi les éléments, cochez ceux qui entrent dans votre mode de vie, dans votre culture: ce sont des lieux que vous fréquentez, des publications que vous lisez, des activités auxquelles vous vous livrez, etc.
   - Évaluez l'importance de chacun de ces éléments dans votre culture au moyen des lettres suivantes:

     N: négligeable I: important E: essentiel.

   Si vous préférez, répondez à la question suivante: Comment, quelqu'un qui voudrait vous connaître, devrait-il voir l'importance (*dans les faits, dans vos manières d'agir*) que vous accordez à ces éléments?

2. En vous référant à un groupe d'élèves, remplissez ensuite la seconde colonne de la même façon, en adoptant le point de vue d'un adolescent sur sa culture. Selon ce qu'on sait de lui, quelle importance un adolescent accorde-t-il à ces éléments?

3. Pour remplir la dernière colonne, vous répondez à une des variantes de la question suivante:

   Compte tenu – de ce que je crois savoir de l'adolescent
   – de moi
   – de l'école (*milieu*)

   - est-ce que, lorsque l'élément représente des discours, j'utiliserais ces discours en classe?
   - est-ce que, lorsque l'élément représente des lieux, j'utiliserais des discours provenant de ces lieux, en classe?
   - pour tout autre élément: est-ce que j'utiliserais des discours traitant de ces sujets, en classe?

4. Une fois la grille complétée, il serait intéressant de formuler quelques critères de choix de discours.

II — Les choix de textes

Dans une même classe, tous les élèves n'ont pas une même façon de voir la vie; tous n'ont pas la même expérience du réel; tous n'ont pas le même rapport au langage: certains manient aisément quelques variétés de langue, d'autres n'en utilisent qu'une; certains ont beaucoup lu toutes sortes de textes, d'autres n'ont lu que des bandes dessinées, d'autres encore n'ont à peu près jamais lu. De plus, dans leurs milieux socioculturels respectifs, on n'est pas nécessairement préoccupé par les mêmes réalités; on ne partage pas forcément les mêmes intérêts. Il appert, dès lors, qu'un des critères à retenir pour le choix des textes serait le reflet de la pluralité sociale.

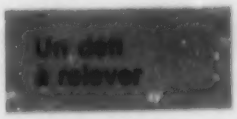
Puisque chacun arrive à l'école pétri de la culture et des valeurs de son milieu, pourquoi offrir des textes qui renvoient l'image de ce milieu? C'est que la compréhension d'un texte est fonction, bien sûr, de la compétence linguistique du récepteur. Mais elle est aussi fonction de la connaissance que ce récepteur a de la réalité désignée ou évoquée, fonction de l'expérience qu'il a de cette réalité, du rapport qu'il a institué avec elle (*amour, indifférence, rejet, désir, etc.*). Ces deux compétences dépendent pour une bonne part, du moins chez les enfants et les jeunes adolescents, du milieu socioculturel dans lequel ils baignent.

On peut donc facilement concevoir que le développement des habiletés langagières en fonction de la compréhension sera freiné ou même compromis si une bonne proportion des textes à lire a peu de résonnance pour les élèves. En effet, lorsque l'école se préoccupe peu de proposer des textes qui reflètent les milieux socioculturels d'où proviennent les élèves, lorsqu'elle feint d'ignorer que les discours transmettent des valeurs socioculturelles, elle court le risque de provoquer le rejet des apprentissages qu'elle veut réaliser. C'est du moins une hypothèse qu'un nombre de plus en plus grand de recherches en sociologie de l'éducation et en sociolinguistique semblent confirmer.

Il apparaît donc essentiel de proposer aux élèves des textes qui traitent de ce qui les intéresse ou les questionne, eux ou leur collectivité, et qui parlent de ces réalités à la manière dont elles sont perçues et transmises dans leur milieu. Cela permet aux élèves de se savoir reconnus et, du même coup, cette reconnaissance les aide à se reconnaître, à se dire, à se situer par rapport au milieu qui leur a transmis ses valeurs.

Puisque la société est un lieu de rencontre de plusieurs cultures qui, à des degrés divers, sont en interaction dans la classe, il importe de constituer un répertoire de textes qui soit le reflet de divers milieux. Chaque élève est ainsi amené à jeter, à des moments différents, un regard vers l'extérieur; chaque élève est invité à s'ouvrir au monde. Par une variété de textes qui présentent diverses façons de voir, de dire et d'agir, on propose aux élèves d'élargir leur champ de conscience. On leur donne l'occasion d'entrer en contact avec toutes sortes de discours, de vivre de multiples communications, d'élargir l'éventail des possibilités de rapports qu'ils peuvent instituer avec un texte afin d'aviver leur conscience linguistique.

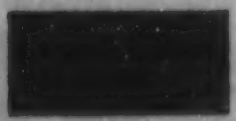
Par le jeu des comparaisons explicites ou implicites, structurées ou spontanées entre différents textes, différentes conceptions du monde, les élèves prennent conscience des similitudes et des différences; ils apprennent à se poser comme instance critique.



Croire que les discours en usage dans les divers milieux d'où proviennent les élèves constituent eux aussi l'objet de la classe de français, voilà tout un défi à relever et peut-être aussi un sujet d'inquiétude pour les enseignants.

– « Comment intégrer ces textes au répertoire alors qu'on ne connaît pas ce que les milieux produisent? », demanderont certains. D'autres exprimeront une certaine réticence à se servir du journal du quartier, de la feuille de chou d'une association populaire, des circulaires distribuées de porte à porte, d'une bande dessinée, d'une série télévisée, d'un courrier du coeur dans une revue lue par des jeunes, etc. D'autres, enfin, se demanderont si les élèves peuvent vraiment apprendre en lisant ou en écoutant de tels discours avec lesquels, par ailleurs, les enseignants sont généralement peu habitués à travailler.

La plupart de ces réactions montrent que les enseignants ne peuvent se soucier d'amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles transmises dans les discours sans être eux-mêmes atteints dans leurs valeurs. Ils seront sans doute appelés à les confronter à celles de leurs élèves et peut-être même à vivre intérieurement certains conflits de valeurs. Ce pourrait être difficile pour eux, par exemple, de voir le bien-fondé de l'utilisation en classe de textes qu'ils jugent mal écrits ou vides ou vulgaires, s'ils savent que leurs élèves y réagissent positivement. N'est-ce-pas, par exemple, le sort qui a été réservé à la chanson Pied de poule?



Relever le défi d'un répertoire de textes adaptés à un groupe exige évidemment qu'on mette à jour le matériel didactique disponible. Aucun matériel didactique, en effet, ne pourra jamais s'adapter parfaitement aux particularités des régions et des territoires scolaires. La collaboration des élèves au choix des textes facilite d'ailleurs cette adaptation continuelle. Qui, mieux qu'eux, peut faire connaître et apporter ce qui est lu ou écouté dans leurs milieux respectifs? Aussi un certain nombre des activités proposées dans la seconde partie du document s'appuient sur leur participation. Ils deviendront ainsi un peu plus responsables de ce qui se lira ou s'écoutera en classe, qu'il s'agisse de téléromans, de chansons, de boîtes de conserves, de séries télévisées ou de messages publicitaires (*voir les activités 7, 10, 14, 16, 27, 30*).

Il est certain que le matériel fourni par les élèves est source de motivation (*la relation d'expérience présentée au début de la banque d'activités est à cet égard très significative*). Parce que les textes lus viennent de l'un d'eux ou de quelques-uns, la lecture est souvent moins gratuite au départ. De plus, il y a de fortes chances que ce qui est communiqué fasse partie des préoccupations quotidiennes de plusieurs d'entre eux. Ces derniers entraîneront ainsi les autres à la découverte de ce qui fait leur monde.

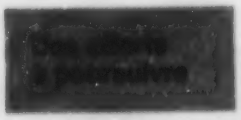
III — Les échanges entre les élèves

Comment aider les élèves à créer leurs propres rapports au texte, comment les aider à prendre conscience des possibilités multiples de rapports qu'offre un texte? Il ne fait aucun doute que l'échange entre les élèves favorise cette prise de conscience.

Quand l'occasion leur est donnée de partager leur acte de lecture, de se dire les rapports qu'ils ont institués avec le texte, les élèves sont amenés à constater que les voies d'entrée dans un texte sont multiples et mènent à des interprétations tantôt divergentes, tantôt convergentes. Ils sont ainsi placés dans une situation de relecture du texte car, pour confronter leurs lectures, pour expliciter ou défendre leur travail de construction du sens, il leur faut retourner au texte et fonder sur lui leurs interprétations.

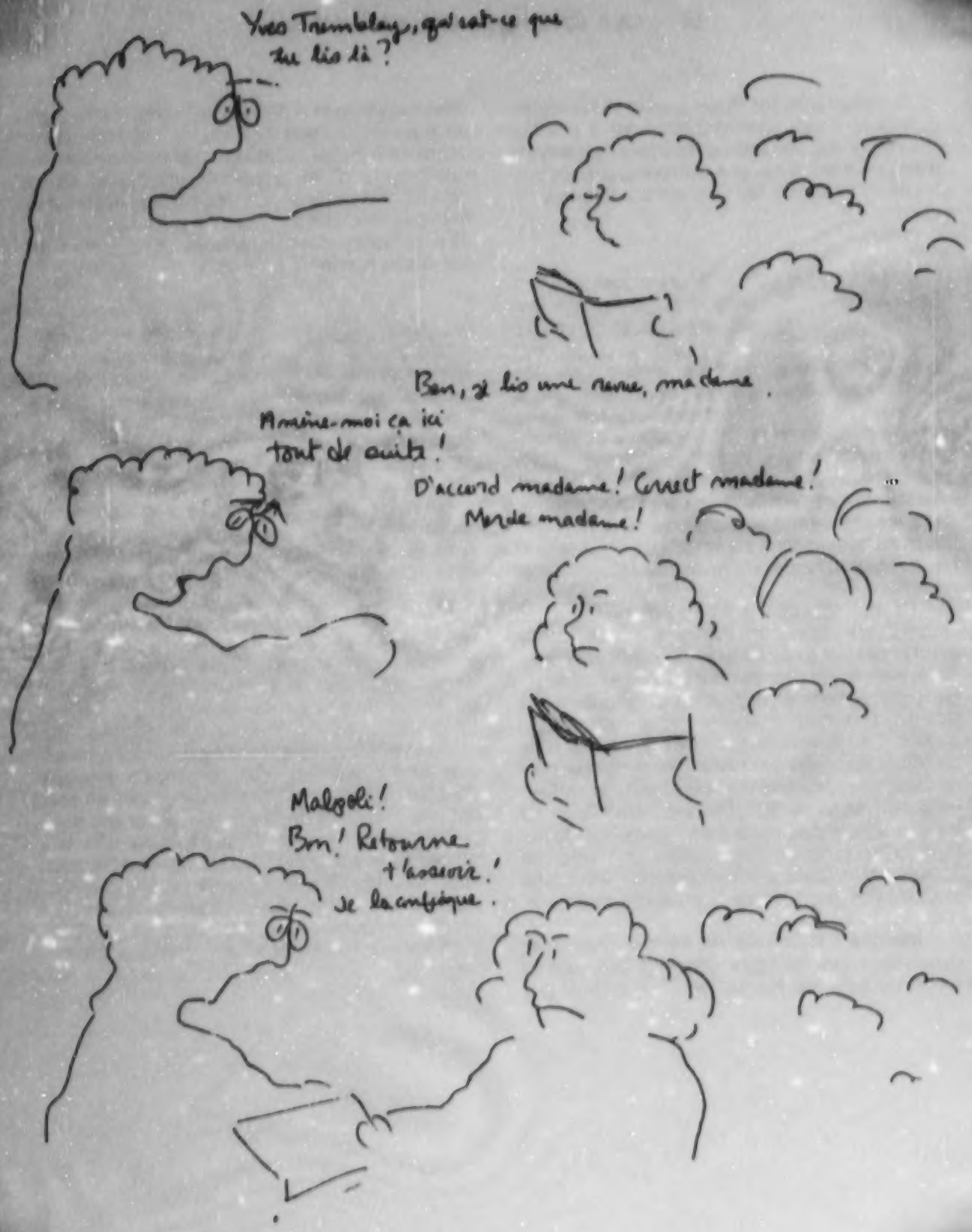
Ce partage des lectures amène donc les lecteurs à développer une confiance en eux-mêmes et une conscience de l'importance de leur subjectivité; mais ils apprennent tout à la fois à relativiser leurs perceptions et à développer une sorte de retenue, une sorte de « conscience critique » du lecteur. Car la lecture collective leur permet de constater qu'on ne peut faire dire n'importe quoi au texte sous prétexte qu'il est lu avec la subjectivité des lecteurs. Ils observent aussi que ce travail subjectif peut conduire à « biaiser » le texte. D'où cette sorte de distanciation du texte qui pousse les lecteurs à être attentifs au texte, aux moyens pris par l'émetteur pour communiquer.

Instaurée en classe de français, une telle dynamique des rapports (rapports au texte — rapports avec les autres lecteurs) donne aux élèves récepteurs la possibilité de faire contrepoids au pouvoir de l'émetteur ou de l'appareil dans lequel il est inséré: l'État, un consortium de presse, l'institution scolaire, la publicité, etc. Elle les aide à devenir plus circonspects, moins perméables à la manipulation. Elle forme des récepteurs à la fois plus réceptifs et plus critiques. Elle assure en somme la liberté de pensée.



La classe de français a presque toujours été un lieu où les élèves étaient invités à s'exprimer. Mais il est possible que le fait de donner autant d'importance aux échanges entre les élèves sur leur perception, leurs interprétations des discours invite à concevoir et à instaurer de nouveaux rapports maîtres-élèves, de nouveaux rapports entre les élèves. En effet, croire que la prise de parole des élèves est nécessaire à leur apprentissage, qu'elle fait partie intégrante de l'acte de lecture, par exemple, c'est reconnaître que cette parole, à certains égards, entre autres en ce qui a trait aux valeurs socioculturelles dans le discours, est tout aussi digne d'intérêt que celle de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est accepter de donner du pouvoir aux élèves.

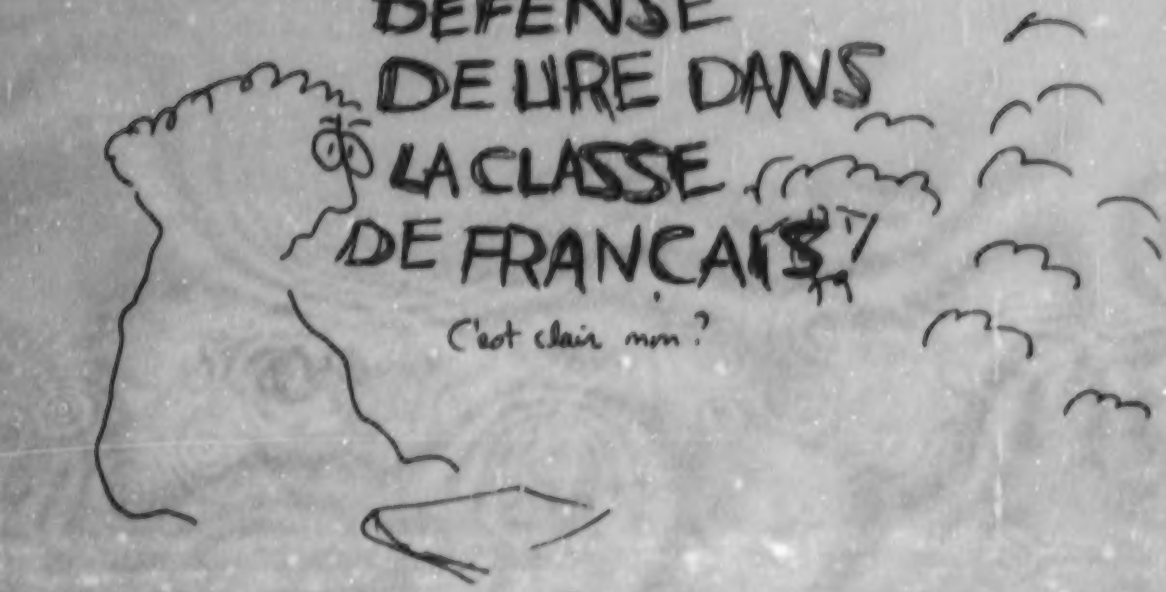
Par ailleurs, les enseignants auront à provoquer et à soutenir un changement de mentalité chez les élèves eux-mêmes. Ces derniers, en effet, ont pris l'habitude de croire que les enseignants ont la bonne réponse et qu'ils peuvent la leur donner n'importe quand. Eux non plus n'ont peut-être pas appris que leur parole (*ou leur engagement, leur manière bien personnelle de voir les choses, de poser les problèmes et de chercher les solutions*) était nécessaire à leur apprentissage.


Yves Tremblay, qu'est-ce que tu lis là ?
Bon, je lis une revue, madame.
Amène-moi ça ici tout de suite !
D'accord madame ! C'est madame ! Merde madame !
Malgoli !
Bon ! Retourne t'asseoir !
Je la confisque.

J'espère que ça va servir d'exemple.
Pis vous m'avez compris
vous autres ?

DÉFENSE DE LIRE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS !

C'est clair mon ?



Enfin, je me demande...

Q. Expliquer ce qui rend ce texte de Rimbaud si vivant et si actuel.

R. Et bien je pense je veux dire, que les gens dans ce temps-là avait à peut près le même genre de problème qu'actuel

Bon, bon là, les petits copains, on a étudié une heure bien de choses mais très à la mode de ce temps-ci, je veux parler de Marie Chapdelaine.

Beurk!

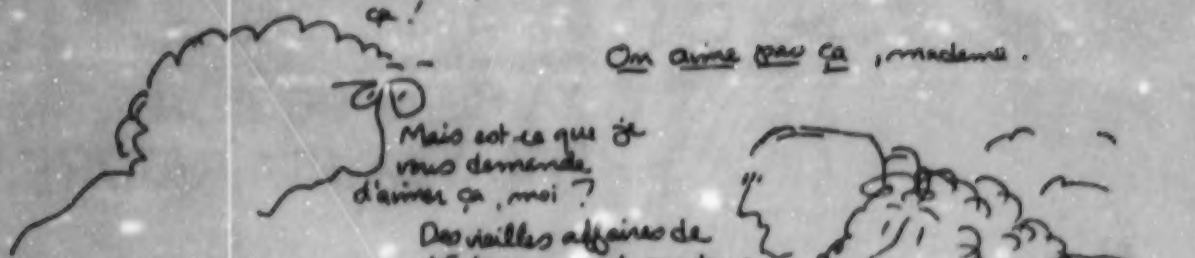
On aime pas ça!

Comment, on aime pas ça!

On aime pas ça, madame.

Mais est-ce que je vous demande d'aimer ça, moi?

Des vieilles affaires de bûcherons, c'est pas dans nos valeurs ça, madame.

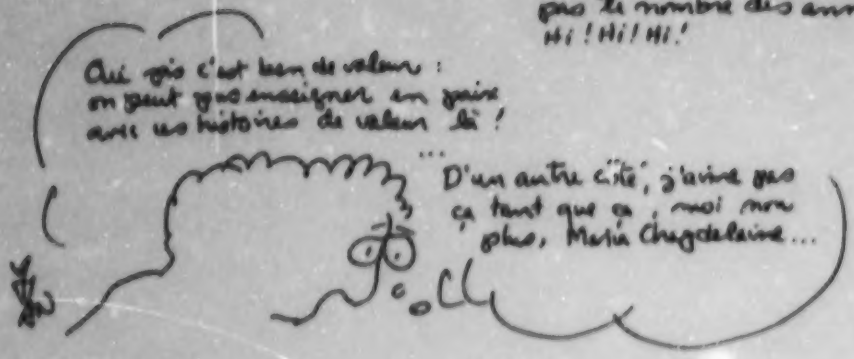


Ben oui, qu'est-ce que vous voulez, la valeur n'attend pas le nombre des années! Hi! Hi! Hi!

Oui pis c'est bien de valeur: on peut pas enseigner en paix avec ces histoires de valeur là!

...

D'un autre côté, j'aime pas ça tant que ça, moi non plus, Marie Chapdelaine...



Quels auteurs pourrions-nous étudier dans les prochains cours ?
Louis Hémon, on aime pas ça. Roger Lemelin, ça se vend dans les supermarchés. Pas Michel Tremblay il est connu. Du nouveau roman, les élèves comprendront rien. Moi non plus. Des oeuvres classiques, ça me emotigue. Sartre, autant se tirer à l'eau. Les contes, c'est pour les enfants. Des éditoriaux, c'est trop politique. Des publicités, jamais! Crotte!

Comment peut-on travailler dans des conditions semblables ?

YA RIEN DE BON DANS LA LITTÉRATURE!

Aujourd'hui nous allons étudier les valeurs contenues dans cette chanson-quiz.
Alors qu'est-ce que vous en pensez de cette chanson ?

Bon parlez, voyons !

C'est bourré de fautes, mais au moins ils donnent leur opinion ! Pas bête ce que la petite Vermette a écrit là, mais elle prend pas en considération que...

Ouais!

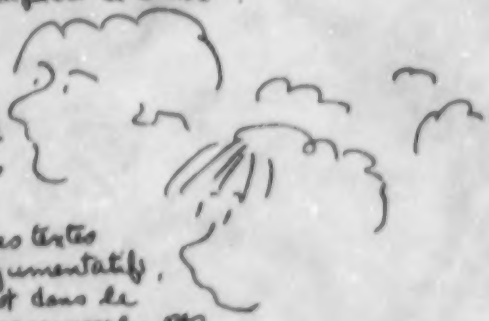
Et puis moi, comment je corrige maintenant ? Des fautes de français, ça se corrige, mais des fautes de valeurs, comment est-ce qu'on met des notes là-dessus ?

Madame, on a réfléchi à ce que vous avez dit sur les pratiques réelles de discours! On est d'accord avec le nouveau programme...

Oui? Je suis bien contente de vous l'entendre dire. Alors on va essayer de travailler dans cet esprit-là?

Bon c'est ce qu'on s'est dit madame. A propos, nous aideriez-vous à rédiger une lettre de pétition pour demander le remplacement du prof de géographie qu'on est plus capable de sentir?

Euh...

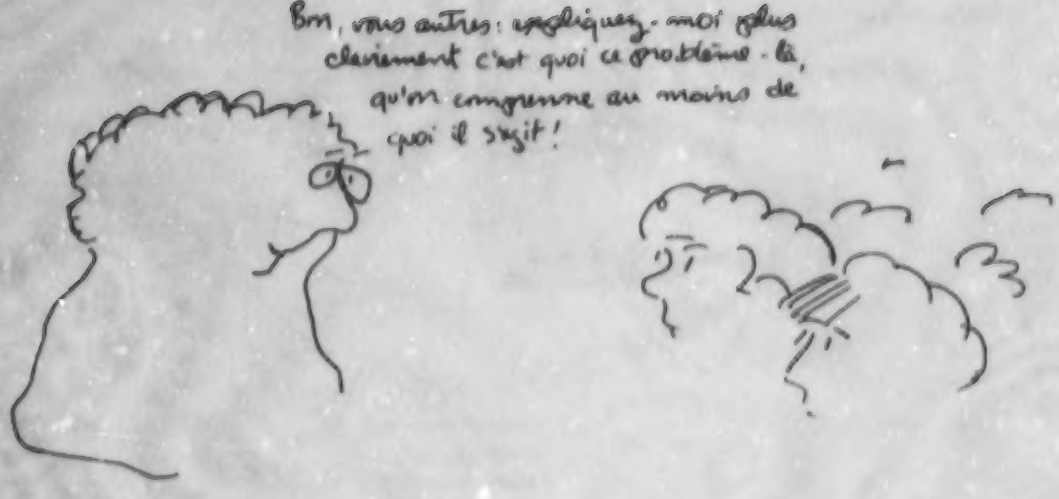


C'est une pratique réelle de discours ça, non?

Les textes argumentatifs, c'est dans le programme, oui vraiment?

Voyez où ça mène les pratiques réelles de discours: en plein dans des conflits de valeurs ... et d'actions!

Mais malgré tout, je commence à trouver ça de plus. Après tout, j'ai juste à me servir de mon sens critique!


Bon, vous autres : expliquez-moi plus clairement c'est quoi ce problème-là, qu'on comprenne au moins de quoi il s'agit !

CONCLUSION AUX TROIS PREMIERS CHAPITRES

- La classe de français est un lieu où les valeurs sont en jeu comme elles le sont dans toutes les activités humaines.

- Cependant, ce qui caractérise la classe de français, ce n'est pas seulement ou d'abord la discussion sur les valeurs. En effet, la sensibilisation aux valeurs est un objectif d'éducation que presque tous (sinon tous) les programmes proposent. L'échange sur les valeurs peut donc avoir lieu dans toutes les classes peu importe la matière enseignée. Toutefois, à cause des nombreux discours qui y sont reçus et produits, la classe de français peut être un des lieux privilégiés de discussion sur les valeurs.

- Cependant, dans la classe de français, il s'agit avant tout de faire ressortir le lien entre le langage et les valeurs socioculturelles, d'apprendre à tenir compte du rôle que jouent les valeurs socioculturelles et dans les échanges verbaux et dans le développement des habiletés langagières. Il s'agit d'aider les élèves à découvrir et à interpréter avec de plus en plus de sensibilité, de finesse et d'esprit critique les indices révélateurs de valeurs socioculturelles qui ressortissent à la situation de communication, au fonctionnement des discours et de la langue.

On peut donc dire qu'en classe de français, la PRISE DE PAROLE des élèves n'est pas seulement acceptée, elle est sollicitée afin que, explicitée, discutée, confrontée, elle rende les élèves-lecteurs davantage capables de DÉCOUVRIR les valeurs, les façons de penser ou de sentir ou d'agir qui leur sont proposées, évoquées ou implicitement transmises dans les textes lus. C'est aussi en exprimant leurs réactions qu'ils prendront « une certaine distance par rapport à une vision de l'homme ou du monde, (et qu'ils seront amenés) à SE SITUER personnellement par rapport (à ces) valeurs socioculturelles que véhiculent les discours »[15].

Dans la poursuite de l'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles, le travail des enseignants pourrait être résumé de la façon suivante: développer, à partir des activités proposées dans le programme, des stratégies d'intervention qui visent à faire prendre conscience des éléments qui jouent un rôle dans l'acceptation ou le rejet de certains textes, de certaines valeurs; des stratégies qui vont permettre aux élèves de suivre diverses pistes pour instituer des rapports variés avec un texte; des stratégies qui vont faciliter l'expression de ces rapports et des réactions qu'ils vont engendrer; des stratégies qui vont amener les élèves à proposer une vision du monde dans leurs propres textes.

---

15. Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.* p. 23.

CHAPITRE 4

La découverte des valeurs socioculturelles contenues dans les discours

PREMIÈRE PARTIE: Inscription des valeurs socioculturelles dans le contenu et la forme du discours

I – LE RAPPORT ENTRE LA FORME ET LE CONTENU

Texte d'élève
Commentaires

II – QUELQUES INDICES RÉVÉLATEURS DE VALEURS SOCIOCULTURELLES

A – DES CONTENUS: MOYENS DE TRANSMISSION DES VALEURS

1. Le sujet traité
2. La thématique
3. Les personnages

B – LA FORME SIGNIFIANTE

1. Les propriétés sémantiques des mots
   a) Le choix des substantifs
   b) Les adjectifs subjectifs
   c) Les adverbes subjectifs
   d) Les verbes subjectifs
2. Les procédés de mise en valeur
   a) Les procédés discursifs
      – Procédés d'insistance
      – Procédés de rapprochement
   b) Les procédés paralinguistiques
      – En expression orale
      – Dans les discours écrits

DEUXIÈME PARTIE: Inscription des valeurs socioculturelles dans le rapport entre le texte et la situation de communication

I – PREMIÈRE LECTURE: LECTURE « COUP D'OEIL »

II – DEUXIÈME LECTURE: LECTURE ANALYTIQUE

A – UNE ÉTUDE DE L'ÉNONCIATIF

1. Où le texte a-t-il été produit?
2. Qui a écrit ce texte?
3. À qui s'adresse ce texte?

B – UNE ÉTUDE DU NARRATIF

1. Les ACTANTS: tableau
2. Quelques remarques sur le tableau

C – UNE ÉTUDE DE L'ARGUMENTATIF

1. Le titre
2. Les images
3. Le texte

D – CONCLUSIONS GÉNÉRALES À LA DEUXIÈME LECTURE

Pour se situer par rapport aux valeurs socioculturelles transmises par les discours et pour être conscient des valeurs qu'on communique dans ses propres discours (*de la conversation amicale au débat le plus virulent, en passant par le discours d'information apparemment « neutre »*), il est important de se rendre capable de les reconnaître, de savoir où elles se « cachent ». En effet, les valeurs sont souvent diffuses; elles sont projetées par un ensemble d'éléments et non seulement par des mots et des phrases. Elles sont « dites » par une imbrication, particulière à chaque texte, d'éléments qui ressortissent à la langue et au discours, mais qui signifient différemment selon l'émetteur qui les organise, selon son statut, selon le type de relation qu'il a avec le récepteur, selon les circonstances qui entourent la production, etc.

Pour lire les valeurs, il faut donc souvent lire au-delà de l'explicite, au-delà du simple dénoté.

Le présent chapitre vise essentiellement à fournir certaines pistes qui permettraient de découvrir les principaux lieux d'inscription des valeurs dans les différents discours; il vise aussi à indiquer des moyens d'établir des rapports entre les éléments constitutifs de toute communication.

Les valeurs peuvent être découvertes par un regard attentif sur le texte lui-même, dans le rapport entre le contenu et la forme. Elles peuvent aussi être découvertes par un regard sur la globalité du discours, dans le rapport donc entre le texte (*oral ou écrit*) et l'ensemble du contexte ou entre le texte et la situation de communication. Ces deux regards complémentaires commandent les deux parties de ce chapitre.

La première partie sera consacrée à l'inscription des valeurs dans le contenu et dans la forme du texte. Une brève analyse d'un texte d'élève illustrera d'abord le rapport de réciprocité entre le signifiant (*la forme*) et le signifié (*le contenu*). Viendront ensuite un relevé d'indices révélateurs de valeurs dans le contenu et un relevé des indices dans la forme.

Si distinguer le contenu et la forme s'avère nécessaire pour les besoins de l'écriture et souvent utile dans l'analyse, on ne peut toutefois prétendre que cette séparation correspond à l'activité mentale des interlocuteurs, ni qu'elle constitue un modèle de démarche pédagogique. Car tout émetteur ou tout récepteur peut, pour construire sa signification, soit regarder d'abord (ou surtout) le produit dans sa totalité, soit analyser les diverses parties constitutives du tout, soit ne retenir qu'un aspect, qu'une catégorie d'informations.

La deuxième partie présentera un cheminement détaillé d'une lecture d'un discours; dans ce cheminement, le lecteur-scripteur tiendra compte de la situation de communication, en retracera les marques dans l'ensemble du discours et détectera les stratégies dans l'exposition du contenu; tout cela, afin de construire la signification du discours et de dépister les valeurs qu'il communique.

PREMIÈRE PARTIE: Inscription des valeurs socioculturelles dans le contenu et la forme du discours

I -- Le rapport forme-contenu

Avant de dresser une liste des « signaux » qui, tout au long d'un discours, servent à révéler des valeurs, il est utile de constater le rapport étroit entre la forme et le contenu d'un texte authentique: l'introduction d'un texte argumentatif d'une élève de cinquième secondaire.

Texte d'élève

LA FEMME-OBJET

Nous sommes entourés ***d'objets****. Ils font partie intégrante de nos vies. Mais qu'est-ce qu'un objet exactement? On peut dire qu'un objet, c'est tout ce qui affecte nos sens, spécialement la vue et le toucher, et qui répond habituellement à une destination unique et précise. Un objet, c'est une chose qu'on peut* **s'approprier** *et dont on* **se sert** *pour effectuer un travail, atteindre un but; ça peut être un instrument, un article de commerce, bref, toute chose* ***dont on peut user à son propre gré****.*

La ***femme-objet****, ça vous dit quelque chose? La femme propriété de l'homme qui* **s'en sert** *et* **l'utilise selon son bon vouloir?** *La femme, article de commerce qui rapporte des millions à l'industrie de la pornographie?* **La femme qu'on « choisit »**, *qu'on* **prend et qu'on replace après usage**? *Comment peut-on approuver cette exploitation pure et simple, à moins d'être totalement ignorant de certains faits inacceptables ou exploiteur soi-même? JE SUIS, pour ma part, carrément CONTRE cette réalité de la femme-objet qui enlève à la femme l'égalité sociale à laquelle elle a droit et qui va à l'encontre des droits fondamentaux de la personne.*

Le fait que la femme soit considérée comme un objet par une partie de la société entraîne qu'elle soit souvent victime **d'« abus très graves »**, *des* **abus physiques** *d'abord, dignes du mot « torture », et qu'on n'imagine même pas, dans certains cas, qu'il soit possible qu'ils existent (du phénomène encore très actuel de* **l'excision**, *dans certains coins d'Afrique, au phénomène plus proche de nous de la* **femme battue**, *en passant par les innombrables* **viols**), *des* **abus d'ordre psychologique et moral** *ensuite qui vont du* **harcèlement sexuel**, *avec toute sa panoplie de conséquences, aux divers* **stéréotypes** *auxquels* **la femme est soumise**. *Additionnez le tout et vous trouverez, d'une part, des* **femmes rendues malades physiquement et psychologiquement**, *et d'autre part, des* **femmes révoltées** *et bien décidées à agir pour faire changer la société. J'espère seulement, par le texte qui va suivre, ouvrir les yeux de quelques* **mâles, profiteurs** *ou* **inconscients**, *et peut-être aussi de quelques* **femmes endormies** *ou* **écrasées** *sous le* **joug de l'homme**, *qui nient encore le problème pourtant si réel de la femme-objet. (Marie Arsenault, école Louis-Joliet, C.E.C.Q.)*

Commentaires

Le choix du sujet à débattre est, en soi, révélateur des préoccupations ou des intérêts de l'auteure, la position défendue et l'intention de l'émettrice sont sans équivoque et les arguments annoncés sont porteurs de valeurs (*de choix de société et de choix personnels de l'auteure*). Par le choix des mots, par l'organisation des réseaux sémantiques et par l'utilisation de procédés discursifs, cette jeune fille « affiche ses couleurs » (*dans un autre texte, celles-ci pourraient n'être que signalées*).

Voici, de façon schématique, comment se répondent sans cesse forme et contenu, ce que la typographie du texte a d'ailleurs déjà mis en relief.

SUJET TRAITÉ: La femme-objet

Procédé de mise en évidence: RÉCURRENCE (voir les mots en caractères gras)

- Le mot FEMME est répété 14 fois.
- Le mot OBJET (*ou son équivalent sémantique*) 13 fois.
- L'association explicite FEMME-OBJET est faite 4 fois dont l'une constitue le titre du texte.

Présentation du point de vue de l'auteure: contre la FEMME-OBJET

Procédés discursifs

- RÉCURRENCE (*aire sémantique du mot CHOSE*).
- PARALLÈLE (*ou comparaison*) entre l'objet et la femme.

Voici un bref tableau de ces procédés:

	OBJET	FEMME
SUBSTANTIFS	• OBJET (*5 fois*) • CHOSE (*2 fois*) • (*Tout ce qui a une destination unique et précise*) INSTRUMENT • ARTICLE de commerce	FEMME-OBJET (*4 fois*) FEMME « Chosifiée » (*1 fois*) FEMME: *propriété de l'homme* FEMME: article de commerce (*pornographie*)
VERBES	↓ • on se l'approprie • on s'en sert • on en use à son gré	↓ on prend et replace après usage on s'en sert on l'utilise selon son bon vouloir

Annonce des arguments: les conséquences désastreuses

Procédés discursifs

- RÉCURRENCE (*aire sémantique du mot ABUS*) — INFÉRIORITÉ des FEMMES
- OPPOSITION (*Homme/Femme choix des adjectifs*) (*Parallèle*) — INFÉRIORITÉ des FEMMES

Voici un tableau de ces procédés:

RÉCURRENCE	ABUS		(*3 fois*)	
	ABUS	physiques	tortures excision femmes battues viols	SIGNES de L'INFÉRIORITÉ SOCIALE des FEMMES
	ABUS	psychologique et moral	harcèlement sexuel stéréotypes	
	Conséquences:	Maladies physiques et psychologiques		RÉVOLTE
OPPOSITION parallèle	MÂLES	(*êtres humains puissants*)		PROFITEURS-INCONSCIENTS
	FEMMES	(*choses faibles*)		SOUMISES ÉCRASÉES / ENDORMIES

Il faut aussi noter l'utilisation du substantif (*péjoratif*) MÂLE et l'utilisation du substantif JOUG (*à relier à MÂLE*); ce sont là deux marques linguistiques par lesquelles l'auteure exprime son REFUS de la situation en même temps qu'une certaine RÉVOLTE face au problème de l'INFÉRIORITÉ sociale de la FEMME.

II – Quelques indices révélateurs des valeurs socioculturelles

A – DES CONTENUS: moyens de transmission de valeurs

1 - LE SUJET TRAITÉ

Dans quelque discours que ce soit, même dans le discours apparemment « neutre », il n'y a pas de contenus absolument « innocents ». Les idées sont toujours porteuses de valeurs. Ainsi, le SUJET TRAITÉ peut être lui-même valeur ou, à tout le moins, indice de valeur. En effet, ce dont on parle, ce qu'on en dit et le point de vue qu'on adopte pour le dire sont autant de façons de communiquer des valeurs et d'exprimer, d'une certaine manière, son propre rapport au monde.

Un court exemple suffira pour illustrer comment un discours à caractère informatif (*qu'on qualifie souvent de neutre ou d'objectif*) transmet toujours quelque valeur. *Ainsi, un ou une journaliste pourra relater un grave accident de la route en mettant l'accent sur les dégâts matériels et en insistant, par exemple, sur le regret de voir « un bijou de Rolls Royce complètement démoli », au point même d'oublier complètement (ou d'en parler à peine) les trois décès survenus à la suite des blessures graves subies par les occupants de l'autre voiture. Les valeurs sous-jacentes à ce texte d'information deviennent plus évidentes si l'on a soin de lire, en parallèle, un autre article d'information qui relate le même événement en mettant cette fois en évidence « les conséquences désastreuses de l'ivresse et de la vitesse au volant », en soulignant l'état « insupportable pour la vue » des trois blessés, morts sur le champ.* Bref, les auteurs de textes à caractère informatif sont eux aussi astreints à choisir (*subjectivement*) dans le bagage d'informations accessibles, celles qu'ils vont effectivement retenir pour reconstituer l'événement.

Par le CHOIX DE L'INFORMATION l'auteur privilégie des valeurs, mais les lecteurs n'y sont pas forcément sensibles. Ils détectent les valeurs selon leur connaissance du monde, selon l'attention qu'ils portent précisément au choix de l'information, selon l'éventail de leurs lectures. Au point de vue didactique, il y aurait sûrement intérêt à faire de temps en temps des exercices de substitution et à proposer aux élèves des séries de textes (*donc à prendre en compte l'intertextualité*) pour les sensibiliser à la portée du choix du sujet et de l'information livrée. À cet effet, on proposera, dans la banque d'activités, de travailler par substitution et avec des séries (particulièrement dans les activités 1, 2, 6 et 7).

De plus, comme le sujet traité et, plus encore, l'aspect sous lequel il est traité peuvent révéler des valeurs avec lesquelles on sera plus ou moins d'accord, quelques activités viseront à aider les élèves à déceler le point de vue de l'émetteur, son attitude à l'égard du réel traité. (Voir les activités 3, 4, 8).

On reconnaîtra plus facilement les valeurs dans les discours où l'émetteur émet clairement une OPINION sur un sujet donné, prend position à l'égard d'un problème ou d'une grande question, mène un débat ouvert sur un point chaud. Mais l'attention portée à certains détails dans des discours plus « discrets » peut conduire à une reconnaissance de valeurs qui, autrement, seraient passées « en douce ». Ainsi, même les discours aussi anodins en apparence que les règles de jeux transmettent des valeurs, par le sujet même du jeu et par la reproduction, dans les règles elles-mêmes, de comportements, de façons de faire « normales » dans la société, selon une certaine conception du monde des affaires, des relations internationales, etc. L'argent, le capitalisme, la propriété privée, le pouvoir, la compétition ne sont-ils pas la base de certains jeux tels le « Monopoly », le « Billionnaire », etc? L'idée de guerre et de stratégies militaires, dans les jeux de « Bataille navale » et de « Risk »? La classe sociale, le travail, le chômage, dans le jeu de « Carrières »?

En plus du sujet traité, du choix des informations, des prises de position, des justifications d'opinions, des arguments, il vaut la peine donc de nommer les DOMAINES dont on parle. Et il y aurait encore à se soucier des PERSONNES auxquelles on fait appel ou dont on livre les TÉMOIGNAGES, les précisions qu'on donne à leur sujet, les événements auxquels on fait ALLUSION. Voilà autant d'éléments susceptibles de communiquer des valeurs propres à l'émetteur certes, mais aussi des valeurs socioculturelles, révélatrices de certains choix de société.

Ce qu'on a jusqu'ici nommé par le terme générique de SUJET TRAITÉ, on le retrouve forcément dans tous les autres types de discours traditionnellement appelés « discours littéraires » (*narratif, poétique, théâtral, . . .*); dans ces derniers cas, cependant, on s'accordera généralement pour parler plutôt de THÉMATIQUE.

2 - LA THÉMATIQUE

La THÉMATIQUE (*les thèmes développés dans un roman, dans un recueil de poèmes, dans une pièce de théâtre*) peut révéler des valeurs socioculturelles. Quels THÈMES sont abordés? Sous quels ASPECTS le sont-ils? Selon quel point de vue? Comment sont-ils développés? Voilà autant de questions dont les réponses peuvent être révélatrices de la vision du monde de l'auteur, du type de société ou de culture dans lequel cette vision du monde s'inscrit, de l'époque et même du lieu dont elle témoigne (voir les activités 17, 22, 32).

Par exemple, dans tel roman, telle pièce de théâtre, telle oeuvre poétique, le thème de l'amour pourra être traité sous de multiples aspects: il pourra s'agir de l'amour commercialisé dans la prostitution, de l'amour d'une mère qui voue sa vie à ses enfants, de l'amour possessif d'un partenaire jaloux, de l'amour valorisant et libérateur d'un couple, de l'amour gratuit et gratifiant d'un enfant (*et l'énumération pourrait se prolonger, tout comme on pourrait préciser si l'auteur valorise ou dévalorise tel comportement, s'il adopte un point de vue psychologique ou sociologique*). Il y a toujours là, non seulement des valeurs propres au producteur du discours, mais aussi des valeurs propres à une société, à une époque, à une couche sociale, et ces valeurs appellent l'adhésion des lecteurs ou provoquent des réactions de rejet.

Que Thériault écrive un roman où l'amour est fondé sur la beauté intérieure des êtres plutôt que sur la beauté physique (*La fille laide*) provoque forcément des réactions. Ou bien, on trouve Thériault dépassé, « quétaine », ou bien, on partage son point de vue pour une multitude de raisons, variables d'un lecteur à l'autre, selon ses valeurs personnelles. Que Georges Dor dise, dans son téléroman Les Moineau et les Pinson, que, quelle que soit la classe sociale, certaines réalités importantes de la vie restent les mêmes, mais seule change la façon de les vivre: ce n'est pas sans entraîner des réactions diverses. . .

Ne retrouve-t-on pas dans le téléroman de Lise Payette, La Bonne aventure, les problèmes de notre époque et de notre société (*alcoolisme, ambition, difficulté de la vie de couple, divorce, famille monoparentale, chômage des jeunes, solitude des vieillards, tiraillement des enfants partagés entre un père et une mère qui ne vivent plus ensemble, etc.*)? N'y retrouve-t-on pas aussi des solutions ou des compromis qui évoquent des façons de vivre d'aujourd'hui (*le mariage des vieux: Blanche et Edmond, le travail « en attendant » du jeune frère de Michèle, la copropriété, etc.*)?

On pourrait s'attarder longtemps sur la thématique comme soutien de valeurs socioculturelles. Les lecteurs trouveront quelques autres exemples dans la relation d'expérience au début de la seconde partie du guide; ils trouveront aussi quelques activités en rapport avec la thématique (activités 16, 17 et 22).

3 - LES PERSONNAGES

Si l'on poursuit la recherche de valeurs à travers les contenus retrouvés dans les différents types de discours littéraires, il faut accorder une place de choix à l'observation des PERSONNAGES. Qu'y a-t-il en effet de plus révélateur des valeurs sous-jacentes, que les SENTIMENTS des personnages, leurs ATTITUDES, leur COMPORTEMENT devant les réalités auxquelles ils sont confrontés. Les GESTES ou les CHOIX qu'ils font, les ÉMOTIONS qu'ils acceptent ou refusent de laisser transparaître, l'acceptation ou le rejet des êtres ou de leurs comportements, l'acceptation ou le rejet des événements, les PAROLES qu'ils disent, celles qu'ils ne disent pas, leur FAÇON DE PARLER ou de s'exprimer, les ACTIONS qu'ils accomplissent, voilà autant d'indices, non seulement des valeurs propres aux personnages mais aussi des valeurs propres au monde auquel ils appartiennent. Pour faciliter l'observation des personnages, deux grilles, *une sur le contenu, l'autre sur le langage lui-même* sont proposées (activité 25).

Les personnages des téléromans constituent des sujets d'observation intéressants. Par exemple, le parallèle entre les membres de la famille Moineau et ceux de la famille Pinson est saisissant et révélateur des valeurs propres aux deux milieux sociaux présentés.

- D'un côté, des riches, dont certains sont des « arrivistes » (*Mme Pinson ne vient-elle pas du*

même modeste patelin que Marcel-Marie Moineau: Saint-Cyrille?), de l'autre des gens très « moyens », très « populaires » (*même ce mot « populaire » n'est pas neutre*).

N'est-il pas significatif que ce soit madame Pinson elle-même, « l'arriviste »,

- qui incarne le mieux le snobisme d'une certaine classe de riches:
  le refus de frayer avec des gens « d'une autre classe »,
  le refus de certains sujets de discussion,
  le refus de certains métiers « moins nobles » (*chauffeur de taxi*),
  le refus de certaines préoccupations trop « terre-à-terre »;
- qui mette en évidence certaines attitudes propres aux grands de ce monde, telles l'affectation du geste et du langage, la tenue vestimentaire recherchée et même un certain maniérisme? Comme si la valeur ou la classe d'un être se situait dans l'apparat.

- Il pourrait être extrêmement intéressant de demander aux élèves de mettre en parallèle les deux mères de ce téléroman, Marie-Hélène Pinson et Marie-Madeleine Moineau: leur LIEU de DOMICILE, leur TENUE VESTIMENTAIRE, leur langage, leurs gestes, leur DÉMARCHE, les lieux qu'elles occupent (*l'une dans sa cuisine, l'autre dans son salon*), leurs OCCUPATIONS, leurs PRÉOCCUPATIONS, leur rôle de mère, leurs attentes et leurs réactions devant les événements, leurs RELATIONS avec leur conjoint, leurs amis, leur FAÇON DE VOIR LA VIE, de l'accueillir.
- On pourrait faire de même avec les deux pères, et se demander si la différence de CLASSE SOCIALE entre les deux familles est si importante que cela pour Maître Pinson; si Marcel-Marie Moineau est aussi intimidé que sa femme devant la richesse de la famille Pinson, etc.
- Ne serait-il pas intéressant de faire comparer les attitudes des trois générations présentes dans ce téléroman? Les valeurs vécues sont-elles les mêmes? Que révélerait la comparaison des relations, des modes de vie, des mentalités des grands-parents (*Maître Pinson, avocat à sa retraite et madame Moineau, membre actif et fidèle du club de l'âge d'or d'un quartier populaire*), des parents (*le couple Pinson — le couple Moineau*) et des enfants (*Pierre-Paul, jeune avocat voué à la cause des défavorisés et Caroline, caissière à la Caisse populaire du quartier*)?

On aurait là une source inépuisable d'observations sur les valeurs propres à différentes classes sociales, certes, mais aussi sur les valeurs propres à différentes époques (*générations*).

On pourrait enfin, de façon tout aussi intéressante, se livrer à une observation minutieuse des personnages, de ce qui constitue un tableau d'époque: Le temps d'une paix.

Beaucoup d'éléments sont significatifs:

- Les caractéristiques du mode de vie: les moyens de transport, les costumes, les occupations, la lenteur des gestes, le rythme de vie, la forme des luttes politiques, tout cela est suffisamment significatif pour témoigner des mentalités.
- Les transformations ou les déplacements de valeurs attribuables aux changements de vie: Antoinette qui laisse la campagne pour aller travailler en ville; Juliette, la pauvre petite fille naïve de la campagne qui épouse un jeune homme riche de la ville et qui mène une vie luxueuse tout en s'émancipant et en brisant certains tabous de l'époque, tels la place des femmes en politique, le droit de vote exclusif aux hommes, etc.; Lionel enfin, qui sort brutalement du giron protecteur de sa mère pour s'adonner à la contrebande, attiré qu'il est par l'odeur de l'argent, l'appât d'une vie d'aisance et par une certaine ivresse de l'aventure.

Voilà donc, rapidement esquissés, quelques exemples d'observation des personnages. On pourrait, certes, faire le même type de travail avec les élèves et l'étendre aux oeuvres romanesques, aux nouvelles littéraires, aux contes, aux récits d'aventures et aux pièces de théâtre. (*Voir les activités 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30*) Il serait alors possible de se situer par rapport aux valeurs relevées: que ferait-on à la place du personnage? Est-on d'accord avec ce qu'il dit ou fait? Pourquoi? Une fois la démarche amorcée, les avenues à exploiter sont multiples.

Mettre en parallèle le contenu de quelques textes (le sujet, les informations, les personnages, etc.) de même que l'organisation de ce contenu peut, sans aucun doute, amener les élèves à prendre conscience de ce que le langage diffuse, souvent à l'insu des lecteurs, des valeurs socio-culturelles.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

LES VALEURS SONT INSCRITES DANS LES CONTENUS

- SUJET TRAITÉ ET THÉMATIQUE
- POINT DE VUE ET PRISE DE POSITION
- CHOIX DE L'INFORMATION
  - faits, événements, thèmes
  - arguments, opinions
  - justifications
  - références, citations, témoignages
  - allusions

  - domaines
  - précisions sur les personnes, les documents, l'époque, le lieu
- PERSONNAGES
  - époque, environnement
  - appartenance
  - mentalité, préoccupations
  - tenue vestimentaire, taille
  - occupations, activités rémunérées
  - sentiments, émotions
  - comportement, gestes
  - attitudes à l'égard des événements
    à l'égard des autres personnages
  - relations
  - langage
  - actions

B — La forme signifiante

Si l'on peut avancer qu'il n'existe à peu près pas de discours « neutres » quant au message transmis, c'est parce que tout discours exprime une sorte de « rapport au monde » et que ce « rapport au monde », par définition, est toujours subjectif. Cependant, si les messages ne sont pas « neutres », les formes qui portent ces messages ne le sont pas non plus: la forme est toujours signifiante (*on parle de « forme-sens »*) et subjective. Ainsi, le CHOIX D'UN TYPE DE DISCOURS plutôt qu'un autre n'est jamais étranger à l'intention ou aux intentions de l'émetteur. L'ORGANISATION INTERNE du discours laisse transparaître des choix personnels et des priorités (*par exemple, c'est le parallélisme constant entre les Moineau et les Pinson qui attire l'attention et met en évidence les valeurs des personnages, puisque ces valeurs sont constamment confrontées ou comparées, à cause de la forme choisie par l'auteur*). De même la LANGUE utilisée est un indice assez clair du « rapport au monde » de l'auteur du discours.

C'est à travers la subjectivité du langage qu'il est possible de dépister ou de reconnaître des valeurs. Cette subjectivité du langage est présente partout, certes, ne serait-ce qu'en raison du fait que tous les choix opérés, au moment de l'acte d'énonciation, le sont par l'émetteur. Cependant les limites du présent document ne permettent pas de présenter de façon exhaustive tous les

faits linguistiques marqués de subjectivité. (*À ce sujet, les lecteurs pourront se référer à l'ouvrage de Catherine Kerbrat-Orecchioni: L'énonciation de la subjectivité dans le langage, paru en 1980*). Seront répertoriés ici les traits linguistiques les plus pertinents en tant qu'indices de la présence de valeurs socioculturelles dans le discours. Il sera question d'abord des propriétés sémantiques des mots, puis des procédés de mise en valeur.

1 - LES PROPRIÉTÉS SÉMANTIQUES DES MOTS

Pour découvrir les valeurs, il faut être particulièrement attentif à tous les termes affectifs et évaluatifs, de même qu'aux modalisateurs présents dans l'énoncé (*ou dans le discours*).

a) Le choix des substantifs ou la façon de nommer la réalité

Nommer un objet ou une réalité, c'est utiliser une étiquette (*une unité lexicale*) signifiante qui permet sa reconnaissance. La façon de nommer cet objet ou cette réalité relève d'un choix subjectif de l'émetteur, dans la mesure où l'étiquette choisie indique le mode de perception du réel de l'émetteur et aussi d'une collectivité. Ainsi, il n'est pas indifférent de parler des habitations à logements multiples en utilisant les expressions « maisons de rapport », « blocs à appartements », « H.L.M. » ou « cages à poules ». (*L'activité 1 veut précisément sensibiliser les élèves sur ce point*).

Voici quelques brèves indications sur les substantifs les plus marqués « subjectivement »:

- Les substantifs qui portent (*en eux-mêmes par définition ou à cause du contexte verbal*) des connotations péjoratives ou mélioratives (*ex.: bagnole, minoune, tacot*).
- Les substantifs formés à l'aide d'une suffixation à valeur péjorative (*ex.: populace, bonasse, paillasse (personne sans caractère), chauffard, marâtre, mangeaille, courailleur*).
- Les substantifs à connotation affective (*ex.: l'amour, la haine, le dédain, etc.*).
- Les substantifs à connotation évaluative, en eux-mêmes ou à cause du contexte verbal (*ex.: les grands de ce monde; dans le langage des jeunes: « les bols », les « bollés », les « débiles », les « jaunes »*).

On pourrait prolonger en ajoutant les substantifs qui servent à nommer de façon « partiale » ou encore de façon « euphémisante ». Dans ces derniers cas, c'est souvent le contexte qui confère ces connotations.

Pour illustrer davantage ce phénomène du CHOIX DES SUBSTANTIFS, voici deux textes dont le premier est emprunté à la Commission des droits de la personne du Québec. Le second (*qui parle du premier*) est un article de la journaliste Lysiane Gagnon. Une simple lecture de ces deux textes suffit pour constater que la façon de nommer la réalité peut transmettre des valeurs personnelles, certes, mais aussi des valeurs socioculturelles. Les lecteurs plus particulièrement intéressés par ces deux textes trouveront, en deuxième partie de ce chapitre, l'analyse du premier texte. De plus, l'activité 40 se rattache à ces deux textes.

Autres temps, autres mots

Elle était clocharde.

Les temps changent et les mots pour le dire également.

Au Québec, alors que les vieux devenaient successivement des vieillards, des personnes âgées et des personnes du troisième âge, les jeunes délinquants devenaient, eux, des jeunes en difficulté. Les filles-mères sont passées au statut de mères célibataires pour maintenant se retrouver chefs de famille mono-parentale.

Autrefois on était "accoté". On a ensuite vécu en concubinage. Aujourd'hui, on vit en union de fait. Quant aux vieilles filles et aux vieux garçons, on leur a rendu leur statut de célibataires.

Nous n'avons plus de "bonnes" ou de femmes de ménage. Nous embauchons maintenant du personnel domestique. Et quand les femmes et les enfants sont battus, on dit qu'ils sont victimes de violence.

Elle est maintenant une personne itinérante ...

Le Québec n'a plus d'assistés sociaux mais des bénéficiaires de l'aide sociale, et les chômeurs sont maintenant des personnes sans travail. Les malades mentaux ou les personnes mentalement handicapées ne sont heureusement plus des fous. Certains d'entre eux sont désignés comme "psychiatrisés". Les infirmes sont devenus des handicapés, puis des personnes handicapées et même des personnes vivant avec un handicap.

Les homosexuels sont aujourd'hui des gai(e)s. Les Noirs forment une minorité visible et les immigrants qu'on a appelé ensuite des Néo-québécois ont formé des groupes ethniques qui ont maintenant le statut de communautés culturelles. De "Sauvages", les Indiens sont passés à Amérindiens ou Autochtones et les Esquimaux sont devenus des Inuit.

Cette évolution de la langue manifeste indéniablement un plus grand respect des personnes. Il faut saluer à cet égard l'effort des médias, des institutions et des groupes concernés. Ils contribuent ainsi à rétablir la dignité de ceux et celles que la société a trop longtemps exclus et même stigmatisés. La réforme du vocabulaire est inséparable de l'évolution des mentalités.

Commission des droits de la personne du Québec

Le bulletin DROITS ET LIBERTÉ est publié et distribué gratuitement par le Service de l'accueil et des communications de la Commission des droits de la personne du Québec.

Toute reproduction en tout ou en partie est permise à condition d'en mentionner la source.

Direction: Paule Sainte-Marie
Rédaction: Jacques Bergeron
André Loiselle
Monique Rochon

Vous pouvez recevoir le bulletin en faisant parvenir nom et adresse au:
Service de l'accueil et des communications
Commission des droits de la personne
360, rue Saint-Jacques, Mezzanine
Montréal (Québec) H2Y 1P5
(514) 873-5146

Vous pouvez aussi vous adresser au bureau de la Commission à Québec:
1279, boulevard Charest ouest
7e étage
Québec (Québec) G1N 4K7
(418) 643-1872

De partout ailleurs au Québec, on peut communiquer sans frais en composant **1-800-361-6477**

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec
1er trimestre 1982
ISSN 0706-0408

Article de Lysiane Gagnon

Le jargon des bien-pensants

Saviez-vous qu'il ne faut plus parler de « clochards » mais de « personnes itinérantes »? Ni de « mères célibataires » mais de « chefs de famille monoparentale »? (*Mais si ce chef de famille est un père divorcé, que faudrait-il dire? Sans doute nous proposera-t-on bientôt de rebaptiser la mère de famille non-mariée, « cheffe de famille monoparentale » ce qui serait bien dans la veine des « auteures », « professeures », et « premières ministres » dont nous inonde le nouveau jargon à la mode*).

Saviez-vous qu'il n'y a plus de « femmes battues » mais plutôt des « femmes victimes de violence »? Qu'il n'y a plus d'« assistés sociaux » mais des « bénéficiaires de l'aide sociale »?

O quel joli mot que ce mot de bénéficiaire! Ça vous a un petit côté sympathique, positif, heureux; ça évoque l'image de gens qui reçoivent des tas de bonnes choses et qui ont la chance d'en bénéficier. Ça donne, ma foi, presque envie de devenir à son tour un bénéficiaire de l'aide sociale, ou, à défaut, un bénéficiaire de soins hospitaliers.

C'est comme l'expression « pays en voie de développement » à propos des pays où les enfants meurent de faim. Les statistiques nous disent que la misère, dans ces pays, s'accentue d'une décennie à l'autre, mais le jargon des bien-pensants affirme le contraire. On dit donc d'Haïti ou du Sahel qu'il s'agit de zones en voie de développement.

Même chose d'ailleurs pour les vieillards. Les statistiques nous indiquent qu'ils seraient de plus en plus nombreux, mais sans doute se trompent-elles! Des vieux il n'y en a plus, on les a rayés de la carte. Il y a les « personnes du troisième âge » ou de « l'âge d'or ». Dans quel âge sont les bébés? L'âge du papier, à cause des couches?. . . Et si le troisième âge commence à 65 ans, où sont donc le premier et le second âge? Si le premier âge c'est la petite enfance, je trouve que le second âge, franchement, il dure bien longtemps: la pré-adolescence, l'adolescence, la vingtaine, la trentaine, la quarantaine, la cinquantaine. . . Tout cela serait le second âge? Ça m'apparaît vraiment un peu longuet, il faudrait des subdivisions quelque part!

Vous saviez évidemment que les Indiens sont disparus. Même les Amérindiens sont en voie de disparition. On parle maintenant des « Autochtones ». (*Qu'est-ce qu'il y avait de croche avec l'expression « Amérindiens », qui est un fort beau mot, et précis en plus, ça je l'ignore. Et si jamais on découvrait qu'il y a eu d'autres peuplades à habiter l'Amérique du nord avant les « Autochtones »? Ceux-là, comment faudrait-il les appeler? Les pré-autochtones?*)

Saviez-vous que les Noirs sont une « minorité visible »? Je me demande ce que serait une minorité « invisible ». Les Anglo-Québécois peut-être?

Vous croyiez qu'il y avait, ici comme ailleurs, des gens ayant statut d'immigrants, vraisemblablement en attente de leur citoyenneté? Erreur, erreur, il n'y a pas d'immigrants. Il faut maintenant parler des « communautés culturelles ». (*Ici encore, la précision en prend un coup, car une « communauté culturelle » regroupe des citoyens aussi bien que des immigrants. Mais la précision, ce n'est pas le premier souci des fabricants de jargon*).

Voici venir enfin l'immense cohorte des « personnes en difficulté », à commencer par les anciens délinquants qui sont maintenant, au même titre que des enfants qui auraient du mal à suivre un cours de mathématiques, des « jeunes en difficulté ». Et comment désigne-t-on des malades mentaux en institution? Des « psychiatrisés »!

Samedi dernier, une annonce dans un journal: « Symposium sur la sexualité des personnes en difficulté d'adaptation ». Le titre laissait le lecteur ou la lectrice rêveur ou rêveuse. (*Comme vous voyez, je m'adapte: j'essaie de mettre tout au féminin aussi bien qu'au masculin*).

Quelles pouvaient bien être ces « personnes en difficultés d'adaptation » dont la sexualité allait faire l'objet d'un symposium? S'agissait-il de couples mal assortis? Une obèse et un nain par exemple, ou un impuissant et une nymphomane, ou un type qui n'aime que le baseball avec une fille qui n'aime que la poésie ésotérique des « Herbes rouges » ou encore un couple socialement peu compatible — disons Gérald Larose de la CSN avec Michelle Tisseyre?

Pour comprendre il fallait lire l'annonce au complet. En voici le texte, clair et lumineux: « Perspectives d'intervention et évaluation des expériences dans le secteur de la sexualité et de l'éducation

à la sexualité des personnes déficientes mentales, handicapées physiques et mésadaptées socio-affectives ». J'aime particulièrement l'expression: « le secteur de la sexualité et de l'éducation à la sexualité ». Le secteur de la sexualité! « Le secteur »! C'est à vous dégoûter à jamais de ce secteur-là! Voilà un langage qui répondrait fort bien à la définition qu'on donnait naguère des combinaisons d'hiver: des éteignoirs de concupiscence.

N.B. Je remercie la Commission des droits de la personne du Québec qui m'a appris ce nouveau vocabulaire dans une annonce intitulée « Autres temps, autres mots» . . . une annonce rédigée avec le plus grand sérieux, où l'on se félicite de cette « évolution de la langue » et qui s'orne de la photo d'une personne itinérante du troisième âge qui a sans doute des difficultés d'adaptation et est probablement également une bénéficiaire de l'aide sociale après avoir été, qui sait, cheffe de famille monoparentale pour s'être naguère égarée, sait-on jamais, dans le secteur de la sexualité en compagnie d'une personne d'une minorité visible!

Merci donc à la Commission et aux hommes et aux femmes qui y travaillent, auteurs et auteures, écrivains et écrivaines, avocats et avocates, représentant(e)s de minorités visibles autant qu'invisibles, enquêteurs et enquêteuses, ainsi qu'à tous les travailleurs et toutes les travailleuses et à toutes les autres personnes humaines et même aux objets et objettes non-humain(e)s de la Commission, lesquels lesquelles ont conçu et diffusé ce renouveau renouvelle linguistique pour l'édification de leurs lecteurs et lectrices, pardon pour l'édification des consommateurs et consommatrices d'information, qui leur sont à tous et toutes profondément reconnaissant(e)s.

Ouf! Que c'est compliqué d'écrire dans une ligne idéologiquement correcte[16]!

16. Article de Lysiane Gagnon paru dans La Presse, le 12 octobre 1982.

b) Les adjectifs subjectifs

LES ADJECTIFS SUBJECTIFS peuvent aussi être révélateurs de valeurs. C'est le cas, en particulier, de deux grandes classes d'adjectifs: les adjectifs subjectifs affectifs et les adjectifs subjectifs évaluatifs.

Les adjectifs affectifs sont ceux qui énoncent, comme tous les adjectifs, une propriété de l'objet ou de la réalité qu'ils déterminent, mais ils énoncent en plus une réaction émotionnelle du sujet parlant par rapport à cet objet ou cette réalité. C'est le cas d'adjectifs comme: drôle, triste, poignant, pathétique, hilarant, tragique, « trippant », « écoeurant », « plate », pour n'en nommer que quelques-uns.

Les adjectifs évaluatifs peuvent être divisés en deux sous-groupes. D'une part, on trouve des adjectifs qui, par définition, impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de ce qui est dénoté par le nom qu'ils déterminent, sans toutefois énoncer de jugement de valeur ni d'engagement affectif de l'émetteur. Ainsi, un objet peut être proche ou loin, bas ou haut, petit ou grand, en lui-même. Cependant, pour certains locuteurs, les objets seront plus ou moins proches ou plus ou moins grands, selon le point de vue, l'angle de vision, ou encore selon sa propre perception de l'éloignement ou de la grandeur. En ce sens, ce sont des adjectifs subjectifs. (*Il faut noter que ce type d'adjectif peut, occasionnellement, à cause du contexte verbal, être connoté affectivement ou se voir ajouter une forme de jugement de valeur*). D'autre part, on trouve des adjectifs qui, outre qu'ils énoncent une propriété interne de l'objet ou de la réalité qu'ils déterminent, énoncent un jugement de valeur de la part du locuteur. Ils laissent entrevoir le système d'évaluation, c'est-à-dire les valeurs du sujet parlant. C'est le cas d'adjectifs comme: beau, laid, vrai, faux, bon, mauvais, etc.

c) Les adverbes subjectifs

On peut appliquer à la classe des adverbes ce qui a été dit des adjectifs quant à leur subjectivité. Cependant, il faut ajouter que certains adverbes, appelés modalisateurs, sont particulièrement révélateurs. En effet, les modalisateurs signalent le degré d'adhésion forte ou mitigée du sujet parlant aux contenus énoncés.

Peut-être, certainement, vraiment, sans doute, à peine, etc. sont des modalisateurs.

d) Les verbes subjectifs

Les verbes, comme les autres parties du discours, peuvent être marqués subjectivement. Certains le sont par définition, parce qu'ils contiennent des traits sémantiques affectifs ou évaluatifs, d'autres le deviennent à cause du contexte verbal.

Bref, si l'on s'arrête aux propriétés sémantiques des mots, quelle que soit par ailleurs la partie du discours à laquelle ils appartiennent (*substantifs, adjectifs, adverbes, verbes*), on peut considérer comme « subjectifs »:

- les mots qui sont connotés péjorativement ou méliorativement (*en eux-mêmes ou à cause du contexte verbal*),
- les mots qui contiennent un trait sémantique affectif (*parce qu'ils indiquent que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement en cause dans le contenu de son énoncé*),
- les mots qui contiennent un trait sémantique évaluatif.

Ces unités lexicales subjectives ne sont cependant vraiment signifiantes que si l'on observe la manière dont elles ont été prises en charge par un locuteur. Les activités 1, 14, 15, 20 et 39 touchent, en partie du moins, les propriétés sémantiques des mots.

e) Grille

Pour obtenir une vue globale de la présence de l'émetteur dans son discours par son choix de vocabulaire, la grille suivante pourrait être utilisée en classe.

LE VOCABULAIRE SUBJECTIF DE L'ÉMETTEUR

Liste de mots	* Catégorie	Valeur méliorative	Valeur péjorative	Réaction affective jugement

* Indiquer la catégorie à laquelle le mot appartient: Nom, Adjectif, Adverbe, Verbe.

2 - LES PROCÉDÉS DE MISE EN VALEUR

Bien que les unités lexicales subjectives puissent être signifiantes, on ne peut cependant se limiter à leur étude isolée pour découvrir les valeurs communiquées dans les discours; on risquerait alors de laisser échapper un certain nombre de signifiants dont la pertinence tient exclusivement au fait qu'ils se trouvent pris dans une certaine dynamique, celle du discours. D'où l'intérêt à porter attention aux procédés de mise en valeur qui sont, de par leur nature même, des points d'ancrage importants des valeurs transmises dans les discours. En voici quelques-uns parmi les plus courants et parmi les plus facilement repérables et utilisables, ils sont regroupés en deux catégories: les procédés discursifs et les procédés paralinguistiques.

a) Les procédés discursifs de mise en valeur

Deux groupes de procédés discursifs peuvent être particulièrement révélateurs. D'une part, les procédés d'insistance et, d'autre part, tous les procédés qui ont pour effet de confronter ou de rapprocher des idées ou des réalités.

Procédés d'insistance

Si l'on parle de procédés d'insistance, il faut mentionner essentiellement la RÉPÉTITION sous toutes ses formes (*mots, phrases, structures, idées*). Voici quelques exemples tirés du roman Ashini de Thériault.

Le RÉSEAU SÉMANTIQUE formé autour du mot « seul » met bien en évidence l'importance de la solitude pour ce vieux Montagnais. (*C'est dans la solitude et à cause de la solitude que cet homme a pris conscience de son destin et, partant, du projet qu'il devait poursuivre: sauver son peuple, lui rendre sa dignité, sa langue, sa culture, ses droits*). Cependant, dans la solitude, il est difficile de réaliser de grands projets. (*Comment était-il possible, pour un homme seul, de vaincre la puissance des Blancs, de résister à l'assimilation et de reconquérir les droits d'un peuple en voie de disparition?*).

La répétition de structures peut aussi être très signifiante. À cet égard, le huitième c' apitr ' d'Ashini révèle l'importance vitale, pour Ashini et son peuple, d'un retour aux sources, des traditions, du passé. Ainsi, on trouve à la page 82, trois paragraphes construits de façon identique.

> « Et nous allions alors sur les eaux douces dans nos canots membrés de bois cuit et recouverts d'écorce lisse.
>
> Et nous mangions alors dans les cassots de bouleau (. . .).
>
> Et nous cousions et nous courions, nous grimpions et nous buvions grâce à l'écorce ».

On note aussi une répétition signifiante de structures interrogatives à l'intérieur de laquelle on retrouve encore trois paragraphes construits de façon identique:

> « Te souviens-tu (. . .)? Te souviendras-tu (. . .)?
>
> Le temps du cuir tanné avec la même écorce et son aubel tendre?
>
> Le temps de l'arc et de la flèche, et de la lance faite de bois durci au feu, et armés de leur pierre acérée?
>
> Le temps de la chasse où les armes des bêtes et les nôtres étaient égales?
>
> Te souviens-tu (. . .) du temps béni de l'écorce? » (*p. 82-83*).

Soulignons enfin, toujours dans le même chapitre, la répétition de structures où l'auteur utilise le subjonctif à la valeur impérative dans quatre paragraphes successifs:

> « Il faut que les filles montagnaises sachent chanter (. . .).
>
> Il faut que les filles montagnaises prennent à deux mains le nouveau-né (. . .).
>
> Il faut que les hommes de mon sang sachent poser sur la pelleterie luisante une main de respect et d'honneur (. . .).
>
> Il faut que le temps de l'écorce revenu soit pour nous le retour à la vie quiète (. . .) » (*p. 84*).

Cette insistance, inscrite entre autres choses dans les structures répétitives, fait bien ressortir qu'un peuple se définit par ses modes de vie, ses traditions, ses valeurs.

Ces exemples montrent que tout procédé discursif d'insistance, qu'on l'appelle RÉPÉTITION,

RÉCURRENCE, REDONDANCE, ou ACCUMULATION, permet l'identification de valeurs puisque le fait d'insister sur quelque chose, c'est déjà en soi, un signe de l'importance accordée à la réalité signifiée. Il faut ajouter cependant que certaines répétitions sont beaucoup plus subtiles et demandent, pour être perçues, beaucoup d'habileté de la part des lecteurs. Nous pensons ici à des répétitions d'idées sous formes variées et parfois volontairement camouflées par l'auteur (*la forme fait alors écran*). C'est ce qui se produit parfois dans certains discours incitatifs et souvent dans certains discours subversifs, où seul des lecteurs critiques peuvent déceler les coups répétitifs assénés par l'auteur pour faire passer son idée. Personne n'ignore que son discours dissémine, sous des aspects variés, les mêmes schémas de pensée et les mêmes valeurs.

Procédés de rapprochement

Il reste maintenant à jeter un coup d'oeil sur le groupe de procédés discursifs dont la fonction est de permettre une certaine confrontation ou un certain RAPPROCHEMENT. On pense ici à l'OPPOSITION présente de façon explicite dans les mots ou les structures et à l'opposition d'idées (*antonymes, contrastes, antithèses*). On pourrait donner comme exemple l'opposition continuelle entre les caractéristiques de la langue montagnaise et celles de la langue des Blancs dans Ashini. Cette opposition, concentrée dans le cinquième chapitre, est particulièrement explicite dans les passages suivants:

> « Et, à l'opposé de la pauvre langue des Blancs, j'offrais l'ampleur de ma langue montagnaise (. . .) » (*p. 56*).

> « Un mot pour chaque chose, et pour chaque chose un mot différent, un mot seul et non les phrases assemblées de tes pauvres langues. » (*p. 57*).

> « En ma langue, je te répète, je pourrais dire cent fois plus que ne saurait me répondre le Grand Chef en son anglais aride et froid. » (*p. 58*).

On pense aussi à toute forme de COMPARAISON explicite ou implicite, simple ou complexe. Dans l'ordre de l'explicite, il peut s'agir d'une simple structure comparative facilement identifiable (*blanc comme neige*) ou d'une comparaison continue qui prend l'allure d'un long PARALLÈLE comme on pourrait le reconstituer, dans le roman Ashini, en relevant les éléments diffus ici et là (*parallèle entre les Blancs et les Montagnais: langue, coutumes, modes de vie, croyances, etc.*). L'auteur de ce roman incite d'ailleurs le lecteur à reconstituer ce parallèle, en le construisant lui-même en partie au dixième chapitre, dont voici quelques extraits significatifs:

> « Je n'ai rien vu d'écrit dans le ciel qui me fasse, moi le Peau-Rouge, inférieur au Premier Ministre blanc qui règne à Ottawa.
>
> Il a froid quand j'ai froid (. . .) Il est tiraillé par les mêmes douleurs (. . .).
>
> Le vent soufflera sur moi comme sur lui (. . .).
>
> Les mêmes moustiques nous harcèlent et nos femmes sont abordées semblablement.
>
> Sa maison est plus chaude que la mienne peut-être et sa fortune est grande, mais ma richesse est mon pays et mon pays est immense. Cet homme peut, s'il le veut, noliser de grands navires et voyager de par le monde. Peut-il, à sa guise, et comme je le fais, sauter des rapides en un canot d'écorce de bouleau? Pèse-nous sur une honnête balance, pèse-nous avec justice (. . .). Est-il différent de moi? Nourri plus finement, il sera peut-être dévoré avec plus de plaisance par un loup qui serait un gourmet chez les siens! Mais je ne crois pas qu'il s'agisse là d'une enviable supériorité (. . .). » (*p. 104*).

Dans l'ordre de l'implicite, le procédé comparatif peut être dans la MÉTAPHORE ou dans son prolongement, l'ALLÉGORIE, sans oublier toute autre forme de symbolique. Encore là Ashini fournit un exemple intéressant à travers l'allégorie du LOUP, annoncée au début du roman: « Un loup hurla, voix symbole, repoussé lui aussi (. . .) » (*p. 33*) et présentée longuement aux chapitres neuf et douze.

Voilà donc certains des procédés discursifs de mise en valeur qui, le plus souvent peut-être, sont susceptibles de fournir des indices de la présence de valeurs socioculturelles dans les discours. Les lecteurs trouveront quelques exemples d'application en rapport avec les procédés discursifs de mise en valeur dans la brève étude du texte d'élève déjà cité et dans les activités 12, 14, 20, 39.

Certains autres procédés qui se situent au niveau de l'organisation même du discours pourraient occuper une grande place dans l'analyse du texte « *Autres temps, autres mots* », faite dans la deuxième partie de ce chapitre. D'ailleurs, certaines activités proposées dans la banque font appel aux notions de VOIX (*auteur, narrateur*), de DISTANCE, de TON. Les activités 1, 4, 6, 8, 10 et 38 attirent l'attention, entre autres choses, sur ces éléments porteurs de valeurs.

b) Les procédés paralinguistiques de mise en valeur

Par *procédés paralinguistiques*, on entend tout ce qui, à proprement parler, n'appartient pas à la langue mais qui, en tant que partie intégrante du discours, peut être signifiant quant à la découverte des valeurs transmises par le langage.

Dans les discours oraux

Dans le discours oraux, l'ensemble des ÉLÉMENTS PROSODIQUES est à considérer. D'ailleurs, le GESTE, la TENUE, l'expression du REGARD, la PHYSIONOMIE, etc., sont des éléments signifiants essentiels. Que dire, par exemple, de l'importance primordiale de la MISE EN SCÈNE au théâtre? Beaucoup de *valeurs*, beaucoup de significations passent par le détail et par l'ensemble de la mise en scène, dans la vie quotidienne comme au théâtre. (*Voir les activités 11, 14, 15, 21, 24, 26*).

Il en est de même pour les supports sonores volontairement choisis: BRUIT, FOND MUSICAL, EFFETS SPÉCIAUX (*importants dans le discours théâtral, la poésie, la chanson et dans certains reportages à sensation*). On connaît l'importance de la MUSIQUE pour soutenir, renforcer, expliciter le sens d'une chanson. Par exemple, écouter attentivement, en les mettant en relation, les paroles et la musique de la chanson de Claude Dubois: Le Blues du Businessman (« *J'aurais voulu être un artiste. . .* »), c'est découvrir un niveau de signification inaccessible à la seule lecture des paroles. La musique peut mettre en valeur certains éléments du texte, soit par accentuation, soit par contraste. Dès lors, il apparaît clairement que pour être totalement signifiante, une chanson doive être entendue ou chantée plutôt que lue. (*Voir l'activité 16*).

Dans les discours écrits

Dans les discours écrits, la TYPOGRAPHIE (*le type et la grosseur des caractères, l'espace occupé, la disposition visuelle, le souligné délicat ou très marqué, le retrait, l'italique, l'encadrement de texte, etc.*) n'est certes pas neutre. Peut-on nier l'importance de la UNE dans les journaux? Peut-on nier la portée du poème-affiche ou l'effet signifiant du calligramme?

Il en va de même pour la PONCTUATION. Que dire des guillemets qui mettent un mot, une expression en évidence ou qui lui font signifier tout autre chose que sa signification habituelle? Que dire des parenthèses et des tirets qui servent aussi à mettre certains passages en évidence? Il faudrait ajouter le rôle des points de suspension, du point d'exclamation et du point d'interrogation parfois trompeur. Bref, toute la ponctuation peut être signifiante, comme d'ailleurs l'ASPECT ICONIQUE. En effet, dessins, photos, images, caricatures, couleurs, etc., orientent la lecture et influencent l'activité de construction de sens. Ici encore, l'analyse du texte « Autres temps, autres mots », posera quelques jalons utiles.

Certaines activités proposeront aux élèves de travailler soit directement, soit indirectement sur la typographie, la ponctuation et l'iconographie. Ce sont les activités 5, 10, 13, 15, 23, 24, 29, 33 et 40.

Exemple

Pour étayer ces propos sur les discours écrits, voici ce qu'ont suggéré deux titres empruntés à deux journaux parus la même journée; ils coiffaient deux articles qui, en principe, devaient couvrir la même réalité. Les lecteurs sont invités à scruter ces titres et à faire des hypothèses qu'ils compareront ensuite à celles qui suivent. Une activité analogue de comparaison de deux articles sur le même sujet est suggérée dans la banque d'activités (*activité 6*). À noter que les articles sont reproduits plus loin.

Hypothèses de lecture à partir des titres et de leur typographie.

La perception de l'inversion des titres et sous-titres entre les deux articles (*le contenu des plus*

gros *caractères de l'un correspond à peu près au contenu des plus petits caractères de l'autre*) permet d'anticiper une lecture d'articles où les POINTS DE VUE seront différents. Ainsi, on peut s'attendre à ce que l'article de La Presse soit axé sur les préoccupations du ministère de la Justice en rapport avec la prostitution, et à ce que l'article du Devoir accorde une plus grande importance au phénomène même de la prostitution. Ensuite, on peut se demander ce que vient faire le point d'interrogation dans le sous-titre de La Presse: cache-t-il des doutes quant au nombre avancé (*l'auteur chercherait alors à se fixer quant à l'ampleur du problème*) ou suggère-t-il une véritable question que pourrait se poser le ministre de la Justice? Peut-être sert-il tout simplement à piquer la curiosité des lecteurs? La lecture complète des deux articles permettra de vérifier les hypothèses.

LA PRESSE, MONTRÉAL, VENDREDI 10 JUILLET 1981

5,000 À MONTRÉAL?

Les prostitués juvéniles préoccupent vivement le ministère de la Justice

---

Le Devoir, vendredi 10 juillet 1981

Selon une enquête du ministère de la Justice

5,000 adolescents se prostituent dans le centre-ville de Montréal

Une question de vue

La lecture des articles permet de vérifier la justesse de l'anticipation d'une différence de point de vue. Effectivement, l'article de La Presse traite certes de la prostitution, mais il le fait par le biais des préoccupations du ministre de la Justice. L'article fait bien ressortir les démarches entreprises par le ministre de la Justice pour faire toute la lumière sur ce problème (« *Aussi* [. . .] *avons-nous demandé au Comité de protection de la jeunesse de . . .* » et « [. . .] *une subvention de $10,000* [. . .] *pour effectuer l'étude . . .* ») et pour éventuellement trouver des remèdes (« *Ce rapport* [. . .] *sera examiné à son mérite . . .* »). Quant à l'article du Devoir, il met essentiellement l'accent sur la description la plus détaillée possible du phénomène de la prostitution juvénile à Montréal (*nombre, sexe, âge, lieux, causes, origines sociales, sources précises des informations, allusion aux recommandations du rapport*).

Le rôle du ? dans le sous-titre de LA PRESSE

L'interrogation — on s'en rend compte à la lecture de l'article — porte effectivement sur le nombre réel de jeunes qui s'adonnent à la prostitution. L'auteur semble ne pas pouvoir répondre de façon certaine; son doute surgit lorsqu'il compare deux sources d'informations discordantes (*le rapport d'enquête et les données du rapport annuel de la police*). – « Qui a raison? semble-t-il dire. » Voilà donc à titre d'exemple, comment un élément non linguistique, la *typographie*, est fonction de la vision subjective de l'émetteur et comment la prise en compte de l'intertextualité, ici par une activité sommaire de comparaison peut révéler des visions différentes d'une même réalité et des implications différentes au regard de cette réalité.

LA PRESSE, MONTRÉAL, VENDREDI 10 JUILLET 1981

5,000 À MONTRÉAL?

Les prostitués juvéniles préoccupent vivement le ministère de la Justice

« Le problème de la prostitution juvénile en est un qui nous préoccupe vivement, a déclaré hier à LA PRESSE le chef de cabinet du ministre provincial de la Justice, M. Jean-Robert Nadeau.

« Aussi, a-t-il continué, avons-nous demandé au Comité de protection de la Jeunesse de nous remettre dès qu'il sera prêt le rapport du groupe qui s'est penché sur cette question particulièrement à Montréal ».

Il y a deux ans, le comité a accordé une subvention de $10,000 à un groupe autonome pour lui permettre d'effectuer l'étude qu'il se proposait de faire dans les milieux montréalais de la prostitution juvénile à Montréal. Ce rapport sera prêt en septembre et « sera examiné à son mérite », a promis le porte-parole du ministre de la Justice.

Le groupe a établi ses quartiers dans l'est de la métropole et s'est mis à l'oeuvre en retenant les services d'un adulte qui s'est infiltré dans les milieux de la prostitution et a interrogé des centaines d'enfants qui s'adonnaient au « plus vieux métier du monde ».

Des fuites ont permis d'apprendre qu'au moins 5,000 adolescents de moins de 18 ans s'adonnaient à la prostitution dans la région de Montréal, dont un millier de façon permanente. Certains des enfants interrogés avaient à peine huit ans.

Selon ces fuites, l'étude du groupe spécialisé identifie également les principaux endroits où se pratique la prostitution juvénile. Le rapport mentionne notamment le square Dominion, le parc LaFontaine, la rue Peel au sud de la rue Sainte-Catherine dans l'ouest de la ville, la gare centrale et nombre de plazas commerciales du centre-ville.

Les statistiques révélées dans ce rapport contrastent fortement avec les données contenues dans le dernier rapport annuel de la police de la CUM où il est question de pas plus de 90 jeunes s'adonnant à la prostitution sur un nombre de 300 adeptes permanents et occasionnels.

Le Devoir, vendredi 10 juillet 1981

Selon une enquête du ministère de la Justice

5,000 adolescents se prostituent dans le centre-ville de Montréal

Selon un rapport commandé par le ministère de la justice du Québec et qui sera publié en septembre, 5,000 jeunes filles et garçons de 8 à 18 ans s'adonnent à la prostitution à Montréal, dont 1,000 sur une base régulière. C'est ce que rapportait hier le quotidien montréalais *The Gazette*, qui a obtenu copie du rapport.

L'enquête qui a été effectuée en cinq mois dans les milieux de la prostitution par un homme de 31 ans qui se faisait passer pour un travailleur social, révèle que ces jeunes sont issus d'une famille de condition moyenne ou supérieure de l'ouest de la ville ou de familles démunies de l'est de Montréal. La plupart de ces enfants ont été violés ou brutalisés dans leur enfance et ont fui leur domicile pour se retrouver dans la rue sans argent, sans emploi et sans toit. La prostitution leur rapporte entre $250 et $600 par semaine, certains se faisant jusqu'à $1,000 par semaine. Un grand nombre de jeunes prostitués s'adonnent à ce commerce pour s'approvisionner en drogue (héroïne ou cocaïne) note le rapport, ou pour satisfaire un besoin homosexuel chez les garçons. Les prostitués occasionnels ou à temps partiel que le rapport estime à 4,000 vendent leur corps pour de l'argent de poche.

Selon l'article de la *Gazette*, 5,783 enfants disparaissent de leur domicile chaque année sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal, dont une majorité de filles, et un enfant sur 20 n'est pas retrouvé. De plus, l'Office de la protection de la jeunesse, rapporte la *Gazette*, pour la seule année 1979 a reçu 25,472 plaintes d'abus physiques et sexuels contre des jeunes de moins de 18 ans — prostitution, exhibitionnisme, inceste, sodomie, pédophilie, etc.

Selon le rapport du ministère de la Justice, la prostitution chez les jeunes à Montréal est un problème extrêmement alarmant que les organismes de travail social ne semblent pas évaluer à sa juste mesure. Le rapport ne recommandera pas toutefois de traiter ce problème sur une base criminelle mais bien sociale. La prostitution, explique le rapport, est l'expression d'une révolte chez l'enfant ou l'adolescent ou est l'instrument financier qui permet de soutenir une révolte individuelle.

Le rapport identifie huit lieux publics et 17 tavernes et bars où s'exerce la prostitution dans la métropole: au nombre de ceux-ci on note le Square Dominion, le parc Lafontaine, l'intersection Peel et Sainte-Catherine, la Gare Centrale et plusieurs centres commerciaux de la ville. Selon une vérification faite par la *Gazette* auprès de l'Escouade de la moralité de la CUM, ces endroits sont très bien connus de la police et étroitement surveillés.

Environ 20% des prostitués de la métropole, précise-t-on, proviennent d'autres provinces canadiennes, principalement de l'Ontario et des Maritimes, et des États-Unis.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

LES VALEURS SONT PROJETÉES PAR LA FORME

- UNITÉS LEXICALES SUBJECTIVES

  - valeur méliorative ou péjorative
  - réaction affective
  - jugement, évaluation

- PROCÉDÉS DE MISE EN VALEUR

  - Répétition: mots, structures, idées
  - Accumulation et énumération
  - Rapprochement
    - opposition: mots, structures, idées
    - comparaison: structure comparative, métaphore, parallèle, allégorie
  - Typographie
  - Ponctuation
  - Autres catégories: voix, distance, ton, etc.

- ASPECT VISUEL

  - geste, regard, physionomie, tenue
  - mise en scène
  - dessin, photo, couleurs, etc.
  - disposition

- ASPECT SONORE

  - prosodie
  - bruits, effets spéciaux
  - musique

DEUXIÈME PARTIE: Inscription des valeurs socioculturelles dans le rapport entre le texte et la situation de communication

Ce qui suit est le résultat d'une appropriation progressive du texte « *Autres temps, autres mots* », reproduit en première partie de ce chapitre. Ce cheminement, subjectif comme toute démarche de construction de sens et de mise à jour de valeurs, a permis de comprendre divers fonctionnements du texte. C'est donc ce qu'on pourrait nommer une lecture pré-pédagogique. Elle n'illustre pas une démarche d'apprentissage ou d'enseignement, mais c'est à partir d'elle que seront inventées des stratégies pédagogiques qui aideront les élèves à construire leur signification et à mettre au point des stratégies de lecture efficaces.

I – PREMIÈRE LECTURE: Lecture « coup d'oeil », lecture globale

À première vue, le texte intitulé « *Autres temps, autres mots* » apparaît comme un document d'information: la mise en page, la typographie, les images, les idées exprimées tendent à montrer que notre gouvernement veut nous faire savoir ce qu'il fait, nous tenir au courant des lois et des règlements qu'il promulgue.

Les réponses aux questions qui? quoi? quand? comment? où? confirment la teneur du message découvert par la première approche non rationalisée:

- qui? – Le gouvernement du Québec;
- quoi? – Il s'agit d'une réforme linguistique;
- quand? – 1er trimestre 1982;
- comment? – Par un document écrit (*texte et image*) empruntant des allures informatives: bon goût, équilibre, neutralité dans la forme et dans le fond;
- où? – Une page dans le bulletin Droits et liberté;
- à qui? – Au public qui le désire;
- pourquoi ce document? – Pour informer les citoyens.

Cependant, même à l'occasion d'une lecture « coup d'oeil » (*lecture rapide, globale, qui ne va pas jusqu'à l'analyse des éléments*), les lecteurs en éveil réagissent et posent naturellement d'autres questions. Ainsi, il arrive, après avoir vu un panneau au bord de l'autoroute, qu'on se dise: « Mais qu'est-ce que j'ai vu? Est-ce bien ça? A-t-on idée d'écrire des choses pareilles? »

À propos du texte « *Autres temps, autres mots* », on peut se demander:

- « Pourquoi vouloir informer les citoyens? » – Pour qu'ils comprennent les décisions du gouvernement;
- « Pourquoi un gouvernement veut-il faire comprendre ses décisions? » – Pour faire participer les citoyens à un beau projet (*établir la dignité humaine, valeur universellement reconnue*).

Ce cheminement conduit les lecteurs, souvent même à leur insu, à apprécier cette action du gouvernement et à développer envers lui une attitude constructive.

Dès lors, l'esprit critique invite à découvrir, par une démarche analytique, comment et pourquoi ce texte provoque une réaction positive.

Il est par ailleurs possible que certains lecteurs n'entrent pas dans le jeu, qu'ils rejettent une telle présentation des faits et critiquent le gouvernement. Mais ce n'est certes pas là un des effets voulus par les auteurs. Ici encore, une lecture analytique peut permettre de déceler ce qui provoque un tel rejet.

II – DEUXIÈME LECTURE: Lecture analytique

Il s'agit ici d'ouvrir des pistes permettant une lecture en profondeur. On peut entrer dans un texte de différentes façons; trois sont possibles: l'énonciatif, le narratif et l'argumentatif. Certains textes se prêtent mieux à une approche qu'à une autre, mais il est difficile de le savoir avant d'avoir

fait ces trois essais. Avec les élèves, on pourra garder les trois entrées ou privilégier celle qui semble être la plus fructueuse.

A – Une étude de l'énonciatif

> « Une entrée par l'énonciation consiste à préciser les conditions de production du texte (où il a été produit? à quel moment?) et à repérer les traces du processus d'énonciation (qui a écrit ce texte? à qui s'adresse-t-il?) »[17]

17. G. ALVAREZ, « Analyse du discours et pédagogie du texte authentique », *Québec français*, no 45, mars 1982, p. 29-33.

Document no 1

Autres temps, autres mots

Elle était clocharde.

Les temps changent et les mots pour le dire également. [redacted] alors que les vieux devenaient successivement des vieillards, des personnes âgées et des personnes du troisième âge, les jeunes délinquants devenaient, eux, des jeunes en difficulté. Les filles-mères sont passées au statut de mères célibataires pour maintenant se retrouver chefs de famille mono-parentale.

Autrefois on était "accoté". On a ensuite vécu en concubinage. Aujourd'hui, on vit en union de fait. Quant aux vieilles filles et aux vieux garçons, on leur a rendu leur statut de célibataires.

[redacted] n'avons plus de "bonnes" ou de femmes de ménage. [redacted] embauchons maintenant du personnel domestique. Et quand les femmes et les enfants sont battus, on dit qu'ils sont victimes de violence.

Elle est maintenant une personne itinérante ...

[redacted] n'a plus d'assistés sociaux mais des bénéficiaires de l'aide sociale, et les chômeurs sont maintenant des personnes sans travail. Les malades mentaux ou les personnes mentalement handicapées ne sont heureusement plus des fous. Certains d'entre eux sont désignés comme "psychiatrisés". Les infirmes sont devenus des handicapés, puis des personnes handicapées et même des personnes vivant avec un handicap.

Les homosexuels sont aujourd'hui des gai(e)s. Les Noirs forment une minorité visible et les immigrants qu'on a appelé ensuite des Néo-québécois ont formé des groupes ethniques qui ont maintenant le statut de communautés culturelles. De "Sauvages", les Indiens sont passés à Amérindiens ou Autochtones et les Esquimaux sont devenus des Inuit.

Cette évolution de la langue manifeste indéniablement un plus grand respect des personnes. Il faut saluer à cet égard l'effort des média, des institutions et des groupes concernés. Ils contribuent ainsi à rétablir la dignité de ceux et celles que la société a trop longtemps exclus et même stigmatisés. La réforme du vocabulaire est inséparable de l'évolution des mentalités.

Commission des droits de la personne
[redacted]

Le bulletin DROITS ET LIBERTÉ est publié et distribué gratuitement par le Service de l'accueil et des communications de la Commission des droits de la personne [redacted]

Toute reproduction en tout ou en partie est permise à condition d'en mentionner la source.

Direction: Paule Sainte-Marie
Rédaction: Jacques Bergeron
André Loiselle
Monique Rochon

Vous pouvez recevoir le bulletin en faisant parvenir nom et adresse au:
Service de l'accueil et des communications
Commission des droits de la personne
360, rue Saint-Jacques, Mezzanine
Montréal [redacted] H2Y 1P5
(514) 873-5146

Vous pouvez aussi vous adresser au bureau de la Commission à [redacted]
1279, boulevard Charest ouest
7e étage
Québec [redacted] G1N 4K7
(418) 643-1872

De partout ailleurs [redacted] on peut communiquer sans frais en composant **1-800-361-6477**

Dépôt légal: Bibliothèque nationale [redacted]
1er trimestre 1982
ISSN 0706-0408

Les indices sont typographiquement repérables à deux endroits:

a) *au bas du document*, dans un espace séparé du texte proprement dit par un trait horizontal, on retrouve, comme cela convient au genre de document, les marques officielles de l'énonciatif. De la même façon, si on avait affaire à une lettre, on irait chercher le lieu de production en haut à droite et l'identité du locuteur, en bas de la page.

b) dans le reste du document (*titre, image, texte etc.*).

1 - OÙ le texte a-t-il été produit? (*voir document no 1*)

- On retrouve sept fois l'expression au Québec ou du Québec (*cinq fois au-dessous du trait horizontal, deux fois dans le texte proprement dit*).
- La ville de Québec figure deux fois, le nom de Montréal, une fois.
- Il faut mentionner le logo du gouvernement du Québec qui indique à la fois le lieu et l'auteur.

Conclusion Le document sans aucun doute possible, cela semble même un fait à remarquer, a pour lieu d'origine le Québec; la répétition est trop utilisée pour être innocente; cependant, on ne semble pas vouloir séparer production et diffusion.

Il semble donc qu'il soit très important que les lecteurs remarquent que le document a pour origine les bureaux du gouvernement du Québec. De plus, on peut remarquer qu'on associe à un même projet deux villes qui pourraient entrer en opposition (Québec et Montréal).

2 - QUI a écrit ce texte? (*voir document no 2*)

- Le sujet énonciateur, la personne qui écrit ce texte, ne se révèle pas directement. En effet le document n'est pas signé et ne contient pas de marques telles que: « moi, je, Pierre ou Louise ».
- Cependant, le texte a été rédigé par un organisme précis: la Commission des droits de la personne du Québec (*le logo indique que c'est un organisme du gouvernement du Québec*), il a été publié et distribué par . . . dont la direction est assurée par . . . et la rédaction par . . .
- Beaucoup de personnes ont donc collaboré pour que ce document parvienne au destinataire; cependant aucune d'elle n'assume ouvertement la responsabilité d'avoir écrit le texte; mais une chose les concerne toutes, elles sont liées au gouvernement du Québec. Sans toutefois l'affirmer, on peut se demander si un gouvernement non indépendantiste n'aurait pas au moins une fois utilisé l'expression province de Québec. Le fait que le mot province n'apparaisse pas peut vouloir montrer le rejet de cette entité (*voir l'étude de l'argumentatif pour d'autres conclusions*). D'autres lecteurs pourraient cependant ne pas faire cette lecture et répondre à l'interprétation avancée en disant que même Jean Lesage n'utilisait pas le mot « province »; mais il parlait d'État. Depuis la Révolution tranquille, et avec l'apport des sciences politiques, il est — selon ces lecteurs — évident qu'on ne peut plus parler de « province » quand l'appareil d'État fonctionnel existe. Voilà un autre exemple de l'activité subjective des lecteurs qui, à cause de cette subjectivité, construisent des significations différentes pour un même texte.
- Les changements dans les noms vont souvent vers la complexité; les mots deviennent de plus en plus longs.

ex: vieux
vieillard
personne âgée
personne du troisième âge

ou immigrants
Néo-Québécois
groupes ethniques
communautés culturelles.

Or, on sait que la langue efficace, la langue que la population adopte va généralement vers une simplification. Il semblerait donc que les auteurs soient plus des technocrates et des penseurs que des praticiens. Cette complexité au niveau du langage peut d'ailleurs provoquer une résistance au changement comme le démontrera l'argumentatif.

De plus, des indices tendent à prouver qu'on voulait associer auteur et lecteur par:

Document no 2

Autres temps, autres mots

Elle était vieille fille.

Les temps changent et les mots pour le dire également. Au Québec, alors que les vieux devenaient successivement des vieillards, des personnes âgées et des personnes du troisième âge, les jeunes délinquants devenaient, eux, des jeunes en difficulté. Les filles-mères sont passées au statut de mères célibataires pour maintenant se retrouver chefs de famille monoparentale.

Autrefois on était "accoté". On a ensuite vécu en concubinage. Aujourd'hui, on vit en union de fait. Quant aux vieilles filles et aux vieux garçons, on leur a rendu leur statut de célibataires.

Nous n'avons plus de "bonnes" ou de femmes de ménage. Nous embauchons maintenant du personnel domestique. Et quand les femmes et les enfants sont battus, on dit qu'ils sont victimes de violence.

Elle est malvoyante une personne aveugle ...

Le Québec n'a plus d'assistés sociaux mais des bénéficiaires de l'aide sociale, et les chômeurs sont maintenant des personnes sans travail. Les malades mentaux ou les personnes mentalement handicapées ne sont heureusement plus des fous. Certains d'entre eux sont dépeints comme "psychiatrisés". Les infirmes sont devenus des handicapés, puis des personnes handicapées et même des personnes vivant avec un handicap.

Les homosexuels sont aujourd'hui des gai(e)s. Les Noirs forment une minorité visible et les immigrants qu'on a appelé ensuite des Néo-québécois ont formé des groupes ethniques qui ont maintenant le statut de communautés culturelles. De "Sauvages", les Indiens sont passés à Amérindiens ou Autochtones et les Esquimaux sont devenus des Inuit.

Cette évolution de la langue manifeste indéniablement un plus grand respect des personnes. Il faut saluer à cet égard l'effet des média, des institutions et des groupes concernés. Ils contribuent ainsi à rétablir la dignité de ceux et celles que la société a trop longtemps exclus et même stigmatisés. La réforme du vocabulaire est inséparable de l'évolution des mentalités.

Commission des droits de la personne

Le bulletin DROITS ET LIBERTÉS est publié et diffusé gratuitement par le Service de l'accueil et des communications de la Commission des droits de la personne du Québec.

Toute reproduction en tout ou en partie est permise à condition d'en mentionner la source.

Direction: Paule Saint-Pierre
Rédaction: Jacques Bergeron
André Lozeau
Monique Rochon

Vous pouvez recevoir le bulletin en faisant parvenir nom et adresse au:
Service de l'accueil et des communications
Commission des droits de la personne
360, rue Saint-Jacques, Mezzanine
Montréal (Québec) H2Y 1P5
(514) 873-5146

Vous pouvez aussi vous adresser au bureau de la Commission à Québec:
1279, boulevard Charest ouest
7e étage
Québec (Québec) G1N 4K7
(418) 643-1872

De partout ailleurs au Québec, on peut communiquer sans frais en composant: **1-800-361-6477**

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec
1er trimestre 1982
ISSN 0706-0408

- l'utilisation de « pronoms englobants »:
  ex.: on « . . . on était . . . » *ligne 9*
  « On a ensuite vécu . . . » *ligne 9*
  « . . . on leur a rendu . . . » *ligne 11*
  nous « Nous n'avons . . . » *ligne 13*
  « Nous embauchons . . . » *ligne 14*

- des assertions présentées comme des vérités universelles que l'auteur et les lecteurs ne peuvent pas ne pas partager:
  ex.: le titre est une phrase affirmative (*il aurait pu se terminer par un point d'interrogation*). Il s'agit d'une constatation et, de ce fait, les auteurs cherchent à établir une complicité entre eux et les lecteurs. Il en est de même pour les légendes: « Elle était. . . Elle est maintenant. . . »

  De même, de la ligne 3 à 8, tout est présenté comme une réalité partagée par *tous* les Québécois (*Au Québec*). Voir aussi à la ligne 18: Le Québec. . .

- remarquons que des modalités appréciatives révèlent une attitude positive des rédacteurs:
  ex.: « . . . ne sont heureusement plus . . . » *ligne 21*
  « . . . même . . . » *ligne 24*
  « Cette évolution . . . » *ligne 33*
  « . . . indéniablement . . . » *ligne 33*
  « Il faut saluer . . . » *ligne 34*
  « . . . l'effort . . . » *ligne 34, etc.*

Conclusion Il semble évident que si personne ne porte la responsabilité directe de l'écriture de ce texte, les énonciateurs, mal identifiés, tiennent à montrer qu'ils sont là et à associer le lecteur à un projet commun qu'ils apprécient positivement, projet qu'on identifiera plus loin (*voir l'étude du narratif et de l'argumentatif*).

3 - À QUI s'adresse ce texte?
(*voir document no 2*)

Le destinataire semble effacé, mal défini:

- officiellement, il est celui qui reçoit le bulletin Droits et liberté, bulletin que tout le monde peut recevoir facilement (*voir l'adresse très clairement indiquée*) et gratuitement.

Cependant,

- le destinataire appartient à un groupe (*on, nous, etc.*) lié à l'énonciateur (*voir l'étude sur qui écrit*);
- le destinataire devra faire l'effort de commander le bulletin, sinon il appartient à un organisme qui le reçoit (*écoles, ministères, bibliothèques, etc.*);
- le destinataire s'intéresse aux problèmes soulevés par le document, sinon il ne cherchera pas à le lire;
- le destinataire est capable de comprendre ce texte (*et les mots ne sont pas tous faciles!*).

Conclusion Le texte s'adresse à vous, à moi, à nous les Québécois et même, de façon plus précise, à ceux qui s'intéressent aux problèmes juridiques, tout en étant assez instruits pour lire un message présentant quelques difficultés d'ordre lexical; le texte est donc destiné à une élite intéressée aux choses de l'État.

B — Une étude du narratif

> « Une entrée par le narratif permet d'identifier les principaux actants, les attributs dont le scripteur les habille (*qualifications, actions*) et de découvrir les relations entre les actants »[18].

En fait dans cette étude, il sera question de ceux dont on parle dans le document, des attributs qu'on leur donne, de ce qu'ils sont, font ou subissent (explicitement ou implicitement).

18. *Ibidem.*

1 - LES ACTANTS: QUI sont-ils? COMMENT sont-ils? QUE font-ils?

(L'étude présentée dans le tableau ne porte que sur les lignes 1 à 17. Ce n'est donc qu'une ébauche ou un exemple, et le travail pourra être poursuivi avec la suite du texte).

	QUI SONT-ILS? *les actants*	COMMENT sont-ils? *leurs attributs*	QUE font-ils, que subissent-ils? *leurs actes*
1	Elle: clocharde	(*voir l'image*)	était
17	Elle: une personne itinérante	(*voir l'image*)	est
3	des vieux		devenaient
4 4 5	des vieillards des personnes âgées des personnes du troisième âge		(*implicitement: ils sont*)
5	des jeunes délinquants		devenaient
6	des jeunes en difficulté		(*implicitement: ils sont*)
6	des filles-mères	(*implicitement: sans statut donc perçues négativement*)	sont passées de. . .
7	des mères célibataires	statut (*donc perçues positivement*)	(*implicitement: sont passées à*)
8	des chefs de famille monoparentale		se retrouvent
9	on	(*les guillemets de « accoté » donnent implicitement un attribut de marginalité*	était « accoté »
9	on		a vécu en concubinage
10	on		vit en union de fait
11	des vieilles filles et des vieux garçons	(*implicitement sans statut donc perçues négativement*)	(*implicitement: avaient perdu*)
11	on		a rendu
12	des célibataires	statut (*implicitement, ils ont un statut, donc sont perçus positivement*)	(*implicitement: ont retrouvé*)
13	nous		n'avons plus
13	des « bonnes »	(*les guillemets donnent implicitement un attribut de marginalité*)	(*implicitement: étaient notre propriété*)
13	des femmes de ménage		idem
14	nous		embauchons
15	du personnel domestique		(*implicitement: est embauché*)

2 - QUELQUES REMARQUES À PROPOS DE CE TABLEAU

- Les actants peuvent être classés en deux catégories:
  - ceux qui agissent (*mots encerclés sur le tableau*);
  - ceux qui vivent passivement le résultat de cette action des premiers. (*Voir les formes linguistiques qui servent à indiquer cette passivité: utilisation des verbes d'état (être - devenir - passer de . . . à . . .), de la forme passive, etc.*)
- Qui sont ceux qui accomplissent les actes?
  - Les auteurs du message (*voir analyse de l'énonciatif*);
  - Les Néo-Québécois qui ont formé des communautés. À noter toutefois que c'est « Nous » qui leur avons donné une reconnaissance sociale.
- Qui sont ceux qui vivent le résultat de cette action?

les clochards	les assistés sociaux
les vieux	les chômeurs
les jeunes délinquants	les infirmes
les filles-mères	les homosexuels
les « bonnes »	les Noirs, etc.

ceux que notre société a tendance à laisser pour compte, à marginaliser, à laisser de côté, à traiter de . . .
ceux dont on (?) . . . se moque . . .
ceux qui (?) . . . sont regardés de travers, etc.

Ceux dont le document dit, par exemple:

qu'ils sont mal vêtus
qu'ils sont mal chaussés
qu'ils sont sans statut (*le centre du tableau est vide*)
que leur identité est marginalisée (*l'utilisation de guillemets permet de faire cette constatation*)
qu'ils sont associés dans leur marginalité par une certaine ressemblance (*on peut remarquer l'absence d'adjectifs et de caractérisation: colonne centrale vide*)
ceux qu'on ne respecte pas
ceux qui n'ont pas de dignité
ceux que la société a exclus ou stigmatisés.

- le projet (*les actions*): il s'agit de changer le vocabulaire. Cette action est constructive. C'est une évolution. Elle est noble: elle rétablit la dignité.

Conclusion Les auteurs du message et les lecteurs sont ceux qui agissent, ceux qui posent des actes pour le bénéfice de groupes passifs, marginalisés. La forme passive ne renvoie-t-elle pas au cliché sur les « assistés sociaux » incapables de prendre leur destin en main? Par ailleurs, elle sert à mettre en valeur l'action et ceux qui la font.

C – Une étude de l'argumentatif

> « Une entrée par l'argumentatif permet de mettre en relief la trame argumentative du texte: quel est le problème abordé, quels sont les arguments évoqués (*argument « de l'autre », argument « opposé », etc.*), comment ces arguments sont reliés les uns aux autres (*rôle et fonction des articulateurs, type d'articulateurs, etc.*) »[19]

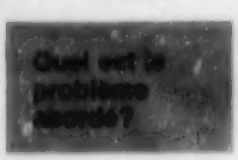
Faut-il rappeler qu'il y a de l'argumentatif dans tous les discours. . .

Dans ce texte, l'entrée par l'argumentatif a semblé à la fois la plus longue et la plus délicate, l'argumentation apparaissant à la fois explicitement et implicitement. C'est la raison pour laquelle seront exploités tour à tour le titre, les images et le texte. Une synthèse visuelle de l'entier du document sera présentée à la fin.

On retrouve, à quelques variantes près (*dues en particulier à la place et au rôle de chaque partie par rapport au tout*) le même développement de l'argumentatif dans chaque portion du document ainsi que dans l'argumentation générale.

Ainsi, on retrouvera des réponses similaires aux questions suivantes: quel est le problème abordé? Quels sont les arguments présentés? Comment les arguments sont-ils présentés et reliés entre eux?

1 - LE TITRE



Les temps changent et les mots changent avec le temps:

- on parle de changements (« *autres* », « *les autres* »);

19. Ibidem.

- on parle de changements des mots dans le temps.

Quels sont les arguments présentés?

- on expose une vérité universellement reconnue: l'évolution des langues;

Cette évidence repose implicitement sur des recherches en linguistique qu'on ne peut contester car le sujet est savant et trop général. Il s'agit donc de constater l'évolution du vocabulaire.

Comment les arguments sont-ils présentés et reliés entre eux?

- Le titre est divisé en deux parties d'égale longueur, comptant le même nombre de syllabes créant ainsi une idée d'équilibre;
- l'articulateur est une virgule, qui sépare sans opposer;
- chacune des deux parties débute par le même mot, « autres », qui indique une idée de performance dans le changement, donc une évolution, non une révolution, non une cassure

Il y a donc comparaison et non confrontation.

- La typographie est arrondie, les formes sont pleines, les traits généreux dans leur épaisseur, les lettres sont minuscules, élégantes et douces;
- le titre est placé sur le côté de la page et non au centre, ce qui invite à lire la suite;
- les mots choisis sont simples, transparents dans leur signification;
- le fait que l'on trouve deux noms et pas de verbe semble inciter à la constatation et non à l'action;

Les arguments sont donc présentés avec bon goût et non imposés par un ton agressif.

Conclusion On nous informe de changements dans le vocabulaire, reflet d'une évolution naturelle, inéluctable, mais de toute façon universelle, de bon goût et non dérangeante.

2 - LES IMAGES

Quel est le problème abordé?

Une vieille femme, dont on ne voit pas le visage, donc anonyme, vêtue de vêtements mal taillés, de chaussures grossières ou déformées, marche la tête basse. On parle donc d'individus non conformes à nos modèles de réussite et que certains qualifieraient de peu fiers de leur état.

Quels sont les arguments présentés?

Il s'agit de faits présentés au coeur et à la raison:

- on ne peut rester insensible au tableau de la misère;
- on ne peut refuser l'évidence (*il y a des marginaux*); une des fonctions jouées traditionnellement par l'image est d'être une preuve; la photo accentue encore l'idée de copie de la réalité.

Comment les arguments sont-ils présentés et reliés entre eux?

Les arguments sont présentés par:

- deux images
- de dimensions égales
- placées côte à côte
- semblables en tous points dans le contenu.

Ces répétitions multiples, excluant les modalisateurs logiques (*les liens de causalité ou d'explication, par exemple*) font ressortir l'existence de la misère. On ne peut pas ne pas la reconnaître.

Conclusion On démontre que les changements toucheront les déshérités, mais qu'il ne s'agit pas de changements qui pourront se constater visuellement.

3 - LE TEXTE

Quel est le problème abordé?

Il est déclaré dans la phrase d'introduction. Le changement dans le vocabulaire est une vérité universelle: comment le Québec vit-il cette évolution quand il s'agit des défavorisés?

Mais il ne s'agit plus, comme cela était le cas dans le titre, de laisser entendre qu'on ne parle que d'évolution dans le temps; dire « les temps changent » signifie plus que ce qui est dit. Alors que le titre était neutre, cette phrase est consacrée, chargée d'implicite. Elle fait pousser des soupirs, elle suscite la nostalgie ou appelle une reconnaissance du progrès. C'est une phrase qui renvoie aux expressions: « de mon temps, de notre temps, à notre époque », . . .

En fait, il n'y a qu'un même argument: les temps changent – les mots changent. C'est la formulation ambiguë d'une réalité présentée comme reconnue par tous.

– Une énumération de faits informe du changement.

Les faits sont présentés en séries relatant l'évolution dans les noms utilisés pour parler des actants.

autrefois →	→ maintenant
clocharde	personne itinérante
vieux →	→ vieillard
vieillard →	→ personne âgée
personne âgée →	→ personne du troisième âge
jeune délinquant →	→ jeune en difficulté
fille-mère →	→ mère célibataire
mère célibataire →	→ chef de famille monoparentale
vieille fille vieux garçon →	célibataire
« bonne » femme de ménage →	personnel domestique

- Les changements sont donc dans les noms, c'est-à-dire dans la façon de nommer, de parler de quelqu'un.
- Les verbes qui indiquent les changements sont des verbes d'état et non d'action.

ex: passer de . . . à
se retrouver
être « accoté » → vivre en concubinage → vivre en union de fait.

Le changement n'est donc pas vécu de façon active, mais il est subi.

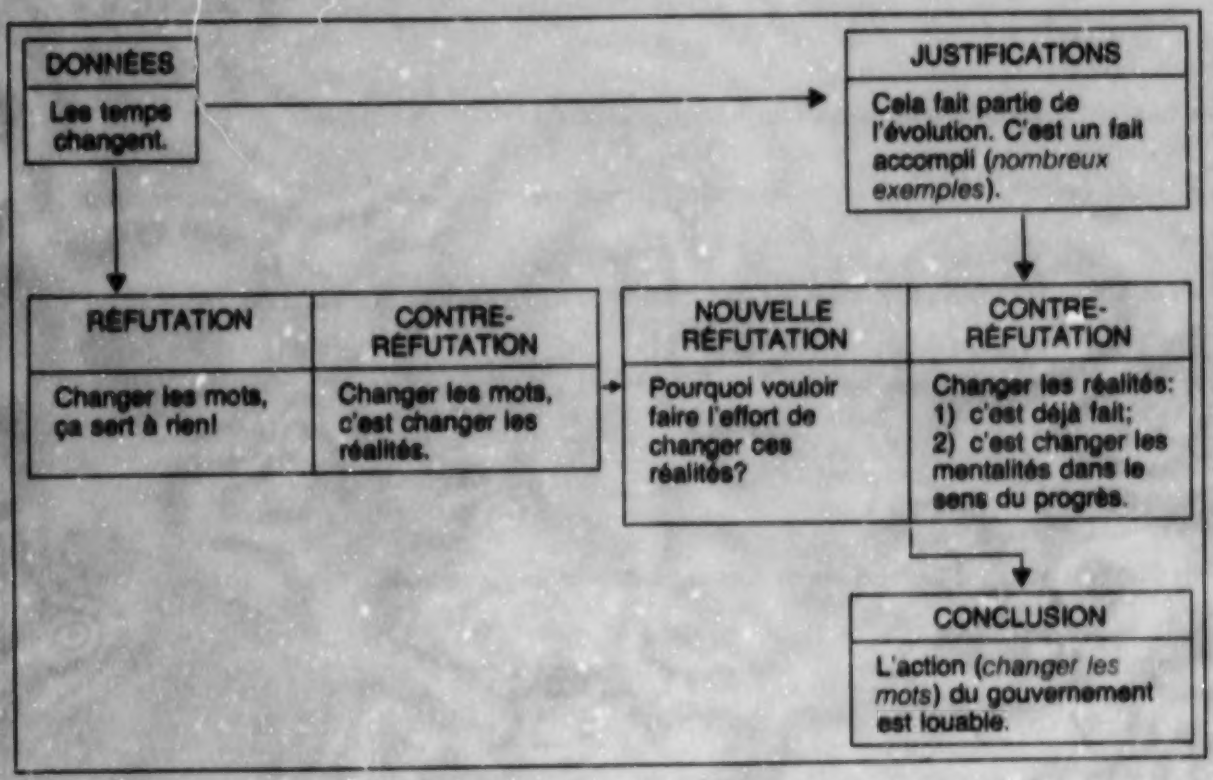
- Les verbes passent, pour indiquer le changement, du temps passé au temps présent.
Ex.: on a vécu → on vit.
Le changement va du passé vers le présent: il n'est pas tant à venir que déjà fait.
- Les articulateurs (alors que . . ., successivement, maintenant, autrefois, ensuite, aujourd'hui; plus, . . . maintenant) indiquent le constat d'un changement progressif.
- L'utilisation de guillemets (« accoté », « bonnes », « Sauvages ») entourant le statut d'autrefois montrent que tous les actants dont on parle sont passés d'un statut de marginaux à une reconnaissance officielle; le changement est donc une amélioration (*cela, bien sûr, vu par les yeux des auteurs et des lecteurs, et non par les yeux de ceux de qui on parle*).

Conclusion Jusqu'ici cette étude de l'argumentatif n'a porté que sur l'explicite. On a constaté la misère et on a constaté l'effet bénéfique de l'évolution progressive du vocabulaire. On se croirait en présence d'un document à caractère informatif qui déclare ouvertement les valeurs qu'il transmet. L'absence de connecteurs logiques (*parce que, puisque, donc, en effet, etc.*) et l'effacement de l'auteur tendent à démontrer qu'il y a seulement une énumération de faits, donc une exposition objective de la réalité.

Cependant, il y a dans ce document une argumentation implicite ou indirecte qui n'est pas donnée dans les mots, les phrases et les paragraphes. En effet, les scripteurs ne défendent explicitement aucune thèse, ni ne semblent chercher à convaincre de quoi que ce soit. Pourtant, l'étude de l'énonciatif et du narratif l'a montré, les scripteurs associent les lecteurs à l'action du gouvernement et cette association tend à créer chez les lecteurs une certaine satisfaction devant l'action au profit des personnes marginalisées et, par ricochet, à engendrer une attitude constructive envers le gouvernement. Ce texte a donc pour but, bien que de façon indirecte, d'agir sur les sentiments, les idées, l'agir du récepteur, ce qui est le propre du discours argumentatif. L'ar-

gumentation indirecte est à découvrir dans l'implicite et cette découverte est une interprétation qui peut toujours être contestée, des rapports entre le linguistique et les conditions de production et de réception d'un discours[20].

Le tableau suivant illustre comment l'argumentation indirecte peut être construite:



20. Les lecteurs liront avec intérêt l'article « Vers une didactique du discours argumentatif » paru dans Québec français en mars 1993. Jean-Pierre Béland traite de l'argumentation indirecte et de l'importance qu'on pourrait lui donner en classe de français.

– Comment fonctionne cette argumentation indirecte?

À nos yeux, l'argumentation du texte est bâtie grâce au lien qui unit, dans le changement, des éléments binaires: ce qui était/ce qui est. (*On retrouve d'ailleurs cette construction dans chaque partie du document.*)

énoncé de l'avant	lien / changement	énoncé de l'après

Il y a trois interprétations des énoncés:

- les changements sont dans les mots: A
- les changements sont dans les mentalités: B
- les changements sont dans les réalités: C

Les trois significations deviennent interchangeables grâce à la permanence de la structure et à la présence du lien; ainsi cette permanence de la forme assure la cohérence de la signification, comme il est démontré dans le tableau suivant:

- Le problème est posé par la première phrase:

« Les temps — *réalité* — changent et — *lien/changement* — les mots pour le dire également ». *mots* Interprétation A

Mais quelles réalités? C?

- Les changements sont dans les mots (*les étiquettes*):

Exemple:

a) « Les vieux — *mot A* — devenaient successivement — *lien/changement* — des vieillards, . . . » *mots A*

- Les changements vont-ils d'une réalité à un mot ou d'une réalité à une autre réalité?

Exemples:

b) « Nous n'avons plus de « bonnes » — *réalité C* — ou de femmes de ménage.

Nous embauchons maintenant — *Lien/changement* — du personnel domestique. » *mots ou réalité A? C?*

c) « Les malades mentaux ou les personnes mentalement handicapées — *mots A* —

ne sont heureusement plus — *Lien/changement* — des fous. » *réalité C*

- De toute façon, changer les mots, c'est changer les réalités.

« Cette évolution de la langue — *mots A* — manifeste indéniablement — *Lien/changement* — un plus grand respect des personnes. » *réalité C*

- Changer les mots, c'est aussi changer les mentalités.

« La réforme du vocabulaire — *mots A* — est inséparable — *Lien/changement* — de l'évolution des mentalités. » *mentalités B*

Puisque A, B, C sont interchangeables, il apparaît que A = B = C.
Changer les mots = changer les réalités.
Changer les réalités = changer les mentalités.

Dans l'exemple *a*, cette phrase suit immédiatement la première: il est clair que « vieux » est ici vu en tant qu'étiquette et non en tant que représentant une personne.

Dans l'exemple *b*, l'articulateur (*le lien*) réfère à la réalité de l'embauche (*orientation déjà donnée par « nous n'avons plus. . . »*) et non d'abord à l'étiquette; ce qui donne à penser que c'est l'agir même qui est changé: nous n'embauchons plus les mêmes personnes. D'où l'hésitation entre mot et réalité.

Dans l'exemple *c*, le premier élément ne renvoie à aucune action. Cependant, parce qu'il ne renvoie pas explicitement à l'étiquette, le lien crée l'impression d'un changement non dans les étiquettes, mais dans la réalité.

Bref, le texte repose sur un présupposé: les mots agissent sur les êtres, sur le monde. En jouant sans cesse, dans une énumération assez longue, sur le rapport mot/réalité (*mot/référent*), le texte tend à convaincre les lecteurs que changer le vocabulaire, c'est changer les réalités, c'est-à-dire la façon de voir tant de ceux qui utilisent ce vocabulaire que de ceux qui sont nommés puisque les « stigmatisés » sont « rétablis » dans leur dignité.

Synthèse

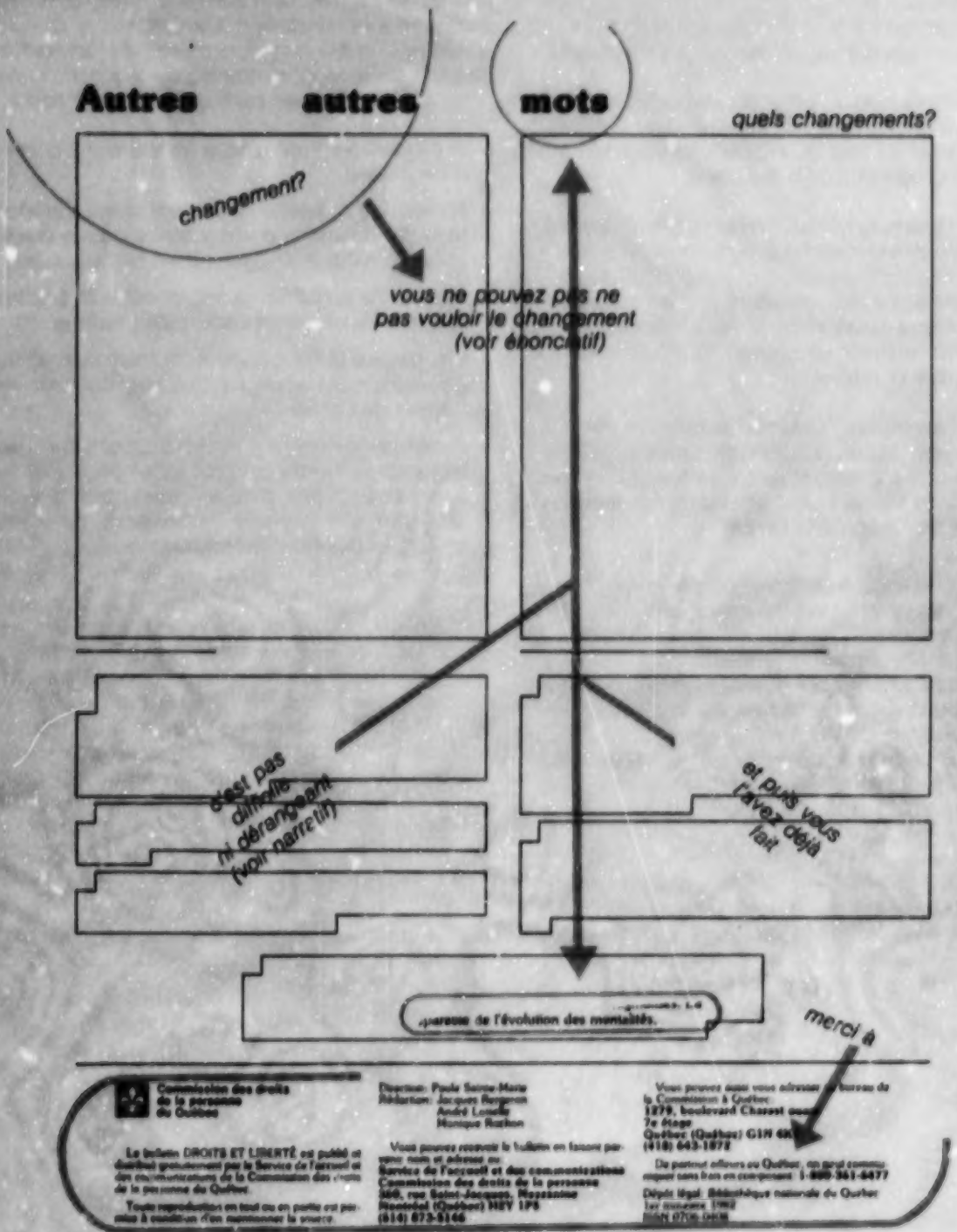
Cela amène à faire un retour sur l'ensemble de la lecture pour constater que la vérité évidente (*présentée comme telle*) de la première ligne n'était pas « innocente ». En ayant accepté ce qui paraissait une évidence, les lecteurs se doivent, à la fin, d'adhérer à la conclusion. L'énumération de faits n'était pas neutre non plus, puisqu'elle permettait de jouer sur le rapport mot/réalité, tout comme ne l'étaient pas certaines particularités du discours:

- la duplication d'une image insiste sur une certaine misère;
- le passage du passé au présent sans référence explicite à l'avenir porte à croire que le projet (*changement*) à réaliser est un fait accompli;
- l'usage du passif: le changement subi par les uns met en évidence l'action des autres;
- la répétition du mot Québec associé au logo du gouvernement souligne l'origine du texte et l'auteur de l'action;
- l'association scripteur-lecteurs suscite chez les lecteurs le sentiment qu'ils ont participé au changement; elle crée la satisfaction d'avoir lutté contre le racisme, le sexisme, de s'être porté à la défense des opprimés, etc.

En fait, c'est l'ensemble du document qui contribue à développer l'argumentation, à réfuter (*indirectement*) les objections, à repousser les réactions négatives: « À quoi ça sert de changer les mots? Ça complique pour rien! . . . Il y aurait tant de choses à faire! » Chaque partie (*titre, images, texte, etc.*) joue un rôle par rapport à l'ensemble; chaque partie combine habilement la crédibilité dont peut bénéficier l'auteur (*si c'est le gouvernement qui le dit. . .*) et l'appel à la raison tout autant qu'à la sensibilité des lecteurs.

La page suivante présente une visualisation de cette lecture globalisante, visualisation suivie de brèves explications.

Document no 3



– Quel est le problème abordé?

Il est question de changement (*autres . . . autres* = titre)

– Vous ne pouvez pas ne pas vouloir le changement.

argument officiel *regardez cette pauvre vieille* (images).
êtes-vous insensible?
et votre sens de la justice?
avez-vous oublié ce qu'est la charité? etc.

argument implicite *ne pas être pour le changement, ça signifie:*
- *être contre le progrès, l'amélioration, la vie, etc.*
- *être pour le statu quo, etc.*

Notre société valorise l'idée de changement particulièrement aujourd'hui où chacun se pose beaucoup de questions; on fait appel à des valeurs affectives (*voir* Les 36 cordes sensibles des Québécois).

– De quels changements s'agit-il?

Il s'agit, en explicitant le changement, de faire disparaître les objections (*exprimées ou non*) suscitées par l'annonce d'un changement, car le changement dérange et fait peur.

- Il est question de changements de mots; la réponse est donnée par le titre et confirmée par le texte.
- Réfutation et contre-réfutation (*aux réactions*). Ce n'est pas quelque chose qui va beaucoup déranger. Ne s'attendait-on pas à des choses plus graves en regardant les photos (*on parle beaucoup de problèmes sociaux actuellement dans notre société*)? L'image apporte un élément émotif à la réfutation.

Au cas où vous auriez encore quelques réticences: en fait, il s'agit de constater une réalité car le changement est déjà fait.

MAIS, À PROPOS, QUI LANCE CE MESSAGE?

Et pourquoi?

Ce sont des fonctionnaires dont le travail consiste, entre autres, à rédiger des textes qui font la promotion de décisions politiques. Officiellement et explicitement, ils attirent l'attention sur le fait que le gouvernement a transformé, pour le mieux, un certain vocabulaire. Officiellement et implicitement, ils incitent le lecteur à adopter ce nouveau vocabulaire et donc à changer son regard sur les défavorisés, mais aussi à approuver cette initiative gouvernementale. Officieusement, ce gouvernement qui valorise les citoyens, ne veut-il rien d'autre[21]? Et doit-on s'offusquer de ce que des textes qui émanent d'organismes gouvernementaux passent ainsi des messages « électoraux »? (*Toute la question repose alors sur l'évaluation du contenu du discours.*) Dans le cas qui nous intéresse, cela a-t-il été fait au détriment de l'honnêteté?

Conclusion Voilà quelques-unes des questions que la lecture de ce document ne peut manquer de soulever. Des lecteurs autonomes et critiques ne peuvent pas, en effet, n'être que des récepteurs passifs. Ils portent des jugements et ils questionnent le texte; ils tendent à maîtriser l'effet que le discours peut produire sur eux par une prise de conscience des mécanismes en action dans le texte et par une prise de conscience des valeurs et de la vision du monde que ce texte présente.

Cette étude longue et délicate répondait à un double objectif: celui de procéder à un repérage minutieux des indices de toutes sortes qui peuvent être disséminés dans un texte et celui de montrer comment ces indices deviennent porteurs de sens, révélateurs de valeurs, d'une vision du monde, d'une culture, par les rapports que les lecteurs instituent entre ces indices et l'interprétation qu'ils font de ces rapports.

Cette étude pourrait, de plus, s'avérer utile si le texte « *Autres temps, autres mots* » devenait l'objet d'une pratique de lecture. À cet égard, des activités d'apprentissage ont été prévues dans le deuxième fascicule.

Ces activités amèneront les élèves à formuler des hypothèses de lecture qui serviront à la construction de la signification du texte. Elles seront aussi pour eux l'occasion d'acquérir des stratégies de lecture qui leur permettront d'aborder d'autres textes de façon plus autonome et plus critique.

---

21. Ces conclusions sont inspirées des travaux de Patrick Charaudeau, en particulier ceux dont les titres sont donnés dans la bibliographie.

CHAPITRE V

Relation d'une expérience

I – LECTURE D'UN COURT RÉCIT

A – LECTURE D'UNE BANDE DESSINÉE PRODUCTION DE DIALOGUES

- Démarche
- Dialogue
- Commentaires

B – PRODUCTION D'UN RÉCIT

- Démarche
- Présentation des récits retenus
- Courts récits retenus
- Commentaires

C – ACTIVITÉS CONNEXES

- Présentation des activités
- Commentaires

II – Lecture de romans

A – LECTURE COMMUNE D'UN ROMAN: MONTAGE SONORE

- Présentation du montage
- Démarche
- Quelques textes d'élèves

B – LECTURE COMMUNE D'UN ROMAN: DIAPORAMA

- Présentation du diaporama
- Démarche
- Quelques textes d'élèves

C – LECTURE PERSONNELLE D'UN ROMAN: ATELIER-RENCONTRE

- Présentation
- Réflexions d'élèves

Pendant la production de ce guide, une enseignante, membre de l'équipe de production, a élaboré quelques activités qu'elle a par la suite vécues avec ses élèves. Elle souhaitait voir comment, à l'intérieur de démarches quotidiennes d'apprentissage, les élèves pouvaient être sensibilisés aux valeurs socioculturelles présentées dans les discours et à la subjectivité de l'acte de lecture.

Ces quelques expériences de sensibilisation sont ici relatées. Certaines avaient été prévues dans le plan de cours que l'enseignante avait élaboré avec des collègues, d'autres ont été ajoutées en cours de route, soit à la suggestion des élèves, soit à la suggestion de l'enseignante. Le plan, qui devait couvrir une étape, portait sur le roman et prévoyait plusieurs pratiques de compréhension de discours narratifs: de courts récits, des contes brefs, une nouvelle et deux romans.

I — Lecture d'un court récit

(*Ce groupe d'activités n'était pas initialement prévu dans le plan de cours.*)

A — Lecture — Production de dialogues

[redacted]

Pour amorcer une pratique de lecture d'un roman, la lecture d'une courte bande dessinée équivalant à une séquence narrative complète a été proposée aux élèves. Les textes des bulles ayant été enlevés, les élèves étaient ainsi invités à un travail de création de dialogues.

La bande dessinée qui a été utilisée est reproduite ci-après. Publiée initialement dans Le Soleil *en 1973, elle a déjà servi lors de quelques expériences pédagogiques et a été l'outil de travail de monsieur Jean-Claude Gagnon, professeur au département de didactique du français, à l'Université Laval, lors de l'élaboration de sa thèse de doctorat.*

SI VOUS EN ÉTIEZ L'AUTEUR . . .

Avant de lire la relation d'expérience qui suit, amusez-vous à créer les dialogues pour cette bande dessinée. Cela vous permettra de mieux profiter de votre lecture.

L'enseignante a par la suite recueilli les productions, repéré trois types de dialogues (selon les idées présentées) et polycopié quelques exemples de chaque type en incluant, quelque part, celui de la bande dessinée originale. Les dialogues retenus ont fait l'objet d'une lecture collective et d'un échange qui s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, il s'agissait de répondre à la question: « Pouvez-vous retrouver le dialogue de la bande dessinée originale et justifier votre choix? »

La moitié des élèves a réussi à retrouver le dialogue original. La justification a été unique: « Personne d'entre nous n'aurait pu écrire ce genre de dialogue parce que, dans l'état actuel du chômage au Québec, on se considérerait déjà très chanceux de trouver n'importe quel emploi; on ne pousserait pas l'exigence jusqu'à désirer trouver un emploi dans un domaine particulier ou dans sa spécialité. » L'un d'entre eux a spontanément demandé la date de publication de cette bande dessinée. (Cet élève sensibilisé à la dimen-

sion sociale de l'écriture a permis à d'autres de prendre conscience du fait que la signification d'un discours dépend de la situation de communication et en l'occurrence, des circonstances de production). En apprenant l'année de publication (1973), il a ajouté: « Il y a dix ans, c'était bien important de travailler dans sa spécialité; on pouvait se permettre de refuser des emplois dans d'autres domaines et d'attendre un peu les ouvertures dans son domaine. Aujourd'hui, ce qui est important, c'est de travailler tout court. On est rendu à se dire: « N'importe quoi, pourvu qu'on travaille ». Il n'en fallait pas plus pour être lancé sur la voie des valeurs.

Dans un second temps, sous forme de table ronde (*la salle de cours avait été réaménagée à cet effet*), la classe a cherché à relever les valeurs transmises dans les dialogues créés ou encore les réalités sociales cachées derrière les mots et les images.

Voici quelques-uns des dialogues remis aux élèves et quelques-unes des réflexions qu'ils ont suscitées.

Les réflexions sont celles des élèves qui, dès le début de la discussion, savaient qu'ils pouvaient librement aller au bout de leur pensée. Certains l'ont fait et sans ménagement, ce qui a eu pour effet d'entraîner les autres dans un échange assez révélateur.

Dialogue (1)

« Bonjour Monsieur, j'aimerais avoir du travail.
– J'aimerais bien vous en procurer mais vous savez que le travail se fait rare en ce moment. Dites-moi un peu. . . Quel genre de travail êtes-vous capable de faire?
– Beaucoup de choses, Monsieur. Je suis magicien. Je peux vous faire apparaître un Père Noël à ce moment même. Peut-être que certaines gens auraient besoin de mes divertissements.
– Laissez-moi regarder dans mes dossiers. Je pense que j'ai quelque chose pour vous. »

Chantal Magnan

Réflexions sur le dialogue (1)

- L'importance de la gratuité
  « *Dans la société actuelle, il n'y a plus de place pour la fantaisie, la gratuité; il y a tellement de problèmes de toutes sortes que se permettre de la fantaisie, c'est presque un luxe. Pourtant, on en a grandement besoin.* »

- Le besoin de divertissement est essentiel
  « *Dans une société où tout le monde est stressé, où tout le monde vit en fou, où tout le monde court tout le temps pour faire quelque chose, on a besoin plus que jamais de divertissement. Si on ne se divertit pas un peu, on va péter. C'est peut-être pour ça que Jean Lapointe ou Clémence Desrochers remplissent les salles et qu'ils font des représentations supplémentaires. Le bon divertissement, c'est une façon saine de se défouler, ça permet de survivre. Demandez vous pas pourquoi on aime la musique « saulée ».*

Dialogue (2)

**« Bonjour! Auriez-vous une place pour un vieux barbu qui aime les enfants?
– Mais que ferais-je de lui? On n'a pas de places pour les vieux qui ne savent rien faire. Est-ce bien sérieux votre histoire?
– Mais oui, il pourrait se promener, déguisé, dans la rue, pour le temps des fêtes. Ce serait amusant pour les enfants, vous ne trouvez pas?
– Attendez! J'ai peut-être quelque chose pour vous. »**

Lucie Martin

Réflexions sur le dialogue (2)

- Le rejet des vieillards
  « *La société d'aujourd'hui rejette les vieux. On ne leur laisse pas de place, on les trouve embarrassants.* » — « *Moi, je ne suis pas d'accord avec cette attitude. Les personnes qui ont vécu longtemps peuvent nous faire profiter de leurs expériences. Mais c'est bien vrai que la société n'a pas l'air de savoir quoi faire avec les vieillards.* »

---

* Ces textes d'élèves de même que les autres qui suivront sont reproduits sans correction.

• *« Je ne comprends pas pourquoi on a du mal à croire que les vieillards sont importants dans une société. En tout cas, on pourrait au moins les respecter et leur dire merci pour ce qu'ils ont donné. Souvent ils ont donné toute leur vie pour les autres. »*

• *« Les seules personnes, dans la société, qui ont l'air d'aimer les vieillards, ce sont les enfants. C'est comme si les vieux et les enfants avaient quelque chose de pareil. C'est comme si la société était faite juste pour les adultes: les vieillards et les jeunes n'ont pas de vraie place. Les jeunes seront utiles plus tard, les vieux eux, ne le sont plus. Chaque être humain devrait avoir le droit d'être bien quelque part, quel que soit son âge. »*

Dialogue (3)

« Bonjour Monsieur! J'aimerais savoir si vous avez un emploi pour moi; je suis venu il y a quelques mois et vous deviez m'en donner des nouvelles.
– C'est fort probable que j'aie fait un oubli, avec tous les gens qui passent par ici, on en oublie quelques-uns.

Donnez moi votre nom et votre numéro de dossier et je vais aller vérifier.
– Mon nom est Jeff et mon numéro de dossier 69.69.
– En regardant vos capacités physiques et mentales, le seul emploi que j'aurais pour vous serait de faire le père Noël dans un magasin à rayons ».

Alain Bouchard

Réflexions sur le dialogue (3)

• La lenteur administrative des bureaux de placement
• *« Quand tu as affaire aux bureaux de placement, il ne faut pas que tu sois trop pressé, parce qu'eux, ils ne le sont pas ».*

• Le débordement de travail des bureaux de placement et leur inefficacité
• *« Il y a tellement de personnes, aujourd'hui, qui cherchent un emploi que des fois, tu te demandes s'ils prennent le temps de lire ta demande. J'ai l'impression que beaucoup de formules de demande d'emploi restent au fond des tiroirs, quand elles ne sont pas directement jetées à la poubelle. C'est ce que tu arrives à penser, en tout cas, quand tu reçois jamais de nouvelles à la suite de tes demandes nombreuses. Le gouvernement devrait augmenter le personnel dans les bureaux de placement. Ça serait plus efficace et ça donnerait quelques emplois de plus ».*

• Une société de numéros
« On vit dans une société où l'être humain n'est pas tellement important. On est traité comme des numéros (cf. numéro de dossier). Je ne suis pas bien dans ça. J'ai besoin d'être reconnu pour ce que je suis, j'ai besoin qu'on s'intéresse à moi autrement que par un numéro de dossier. Comme c'est là, je suis un numéro partout: au bureau de placement, à l'hôpital quand j'ai besoin de soins, à l'école pour la plupart du monde, sauf pour quelques professeurs un peu plus humains, qui oublient parfois leur matière pour me regarder vivre ».

• L'importance de la compétence pour bien accomplir une tâche
« On est bien d'accord pour que le choix d'une personne pour accomplir une tâche soit basé sur les capacités de bien l'accomplir. On ne dirait pas que c'est ça quand on regarde fonctionner certains professeurs. Être compétent, ça ne veut pas dire seulement connaître sa matière; ça veut dire aussi être capable de nous la faire aimer et être capable de nous aider à la connaître aussi; ça veut dire en plus être capable de nous aider à vivre, être capable de nous comprendre et de nous respecter ».

• La dévalorisation ou le mépris de certains métiers ou de certains emplois
• *« Je suis fâchée qu'on méprise ainsi le métier de Père Noël. (Dernière phrase du dialogue). On vit dans un monde où on rejette la fantaisie, la gratuité, la naïveté. Pour moi, c'est très important. Pour les enfants aussi: ils ont besoin de croire à quelque chose de merveilleux. Si on leur enlève ça, aussi bien leur enlever le droit d'être des enfants ».*

• *« Tous les métiers ont leur importance pour quelqu'un, quelque part. S'il n'y avait pas de Père Noël, on aurait une occasion de moins de voir briller les yeux des enfants. Pour moi c'est important des yeux d'enfants qui brillent. Je ne peux supporter des yeux d'enfants tristes. Ce*

n'est pas juste. Tout le monde devrait trouver des moyens d'empêcher ça. C'est important les enfants et l'amour des enfants dans une société. On vit dans un monde qui oublie trop souvent que les enfants, c'est fait pour rire et pour être aimés ».

- On vit dans une société de préjugés et de stéréotypes
  « Si tu n'as pas le physique de l'emploi, tu risques de rester chômeur. C'est comme ça dans tous les domaines. Si tu n'es pas une belle grande fille mince bien tournée, tu risques d'être seule longtemps. Si tu n'es pas un beau grand noir robuste, charmeur, macho, tu risques de ne pas intéresser les filles. Moi, je ne suis pas d'accord avec ça. Il y a d'autres sortes de beauté. Je ne suis pas d'accord non plus avec le fait d'attacher un type physique à un type d'emploi, à moins que ce ne soit un emploi physique (sport), et encore ».

Parmi les questions et les réflexions que cet échange sur une lecture commune a suscitées dans l'équipe de production, les deux suivantes ont été retenues.

- Que fait-on avec les remarques négatives et désobligeantes?
  Dans ce cas-ci, les remarques négatives ont été prises pour ce qu'elles sont très souvent lorsqu'elles fusent spontanément: des réactions émotives provoquées par des préjugés ou par une expérience personnelle. Le groupe s'est permis de les exprimer, mais il ne s'y est pas arrêté. De l'avis de l'enseignante, ces réactions ont poussé d'autres élèves à exprimer et à comparer leurs rapports au texte, comme ils le font chez eux ou à la bibliothèque quand, par exemple, ils feuillettent une revue avec un copain.

  Dans l'ensemble, parce qu'elles ont exposé des valeurs vécues dans le groupe et dont l'expression a précisément été provoquée par des valeurs transmises dans le texte, les réactions sont devenues pour les élèves des moyens de se sensibiliser aux façons de voir, de penser et d'agir présentées dans les discours[22]. D'autant plus que les réflexions faites s'appuyaient sur le contenu explicite: les mots qui font penser à . . ., les images qui disent que. . . Ainsi cette table ronde a permis de lire à l'école dans les conditions dans lesquelles souvent on lit ou poursuit sa lecture: en partageant avec d'autres les significations qu'on a construites.

- Que fait-on de l'ensemble des commentaires émis?

  - On peut, et ce fut le cas dans cette expérimentation, simplement partager ses lectures et les expliciter. Il y a déjà tant de réajustements possibles pour les lecteurs. Ce partage égalitaire, sans confrontation puisqu'il ne s'agit pas de défendre sa lecture ou de trouver la bonne réponse, fait prendre conscience des possibilités de signification du texte. Les élèves découvrent, de façon empirique, les lieux d'inscription des valeurs socioculturelles; ils se sensibilisent à « l'épaisseur » des mots; ils deviennent aptes à lire l'implicite. Petit à petit, s'élargira ainsi l'éventail des rapports qu'ils pourront instituer avec un texte.

22. On lira avec intérêt deux articles parus dans *Québec français* en mars 1982: « Comment situer le texte littéraire dans la dynamique de la communication? » par Jean-Guy Milot et « Et pourtant le lecteur . . . » par Christian Vandendorpe.

- **On peut aussi, pour clore l'échange, prendre un certain recul à l'égard de ces lectures:**
  - **distinguer, parmi les commentaires, ce qui est du texte et ce qui est réflexion personnelle à partir d'un élément du texte (*ex.: voir que le texte ne parle pas des professeurs*);**
  - **faire rapidement une liste des significations; voir si elles vont toutes dans le même sens ou si elles sont d'orientations différentes: plus psychologique, plus sociale, ou plus morale, etc.;**
  - **retrouver les éléments du texte qui ont servi à la construction du sens. « Questionner » le peu d'intérêt apparent porté à certains autres éléments. Ainsi, dans le troisième dialogue, rien n'a été dit sur Jeff. « Tout le monde se serait-il identifié à lui? Comment expliquer cela? Est-ce dû à notre connaissance du personnage? (*Jeff est le personnage qui fait ressortir les « folies » du système.*) Avons-nous de la sympathie pour les chômeurs? (*Il y en a tellement qu'on pourrait l'être un jour? On vit soi-même avec cette réalité, etc.*). »**

Ces diverses façons de faire le point permettront de tenir compte du contenu explicite, des courants de pensée ou des façons de voir, de l'intertextualité, des sentiments, de l'expérience du lecteur.

B — Production d'un récit

[redacted] **À partir de son dialogue, chaque élève a produit un court récit. L'enseignante les a recueillis, en a polycopié quelques-uns (*pour marquer les différences*) et les a remis aux élèves qui ont, cette fois encore, discuté sur ces quelques productions.**

Pourquoi faire écrire un récit?

- *Les élèves étaient en situation d'apprentissage du discours narratif. L'enseignante voulait donc leur faire écrire un récit.*
- *L'échange précédent avait surtout porté sur les dialogues. Il y avait lieu de s'attarder davantage à la lecture des images. Le récit obligeait les élèves à écrire ce qu'ils avaient vu.*
- *Au cours de la table ronde, les élèves avaient pu constater que les textes n'étaient pas neutres. Ils avaient pris conscience qu'à leur insu, ils avaient communiqué des valeurs. Par la production de ce récit, ils faisaient l'expérience de la conscience des valeurs et ils vivaient un nouveau rapport au langage. Ils étaient amenés à choisir leurs mots, à penser l'organisation de leur texte en fonction d'un point de vue qu'ils privilégiaient, d'une réalité sociale qu'ils voulaient décrire ou interroger, etc.*

[redacted] **Texte 1** (*Ce texte correspond au dialogue no 1*)

SANS TITRE

Un jour, un homme à l'allure sympathique se présente au bureau de placement. Vêtu comme un magicien et portant une grosse valise, il s'adressa à l'homme qui se trouvait au bureau de placement: « Bonjour Monsieur, je cherche du travail ».

L'homme lui répliqua d'un air las: « Cher Monsieur, si vous saviez toutes les personnes qui viennent me voir. . . J'aimerais bien vous procurer un emploi mais vous savez sans doute mieux que moi que le travail se fait rare en ce moment. La réalité est brutale n'est-ce pas? Mais dites-moi un peu. . . Quel genre de travail êtes-vous capable de faire? »

« Beaucoup de choses, Monsieur. Je suis prestidigitateur. Je suis capable d'effectuer un tas de tours de magie. Je peux même vous faire apparaître un Père Noël à ce moment même. Peut-être que quelqu'un aurait besoin de moi pour égayer son « party ». La vie est si moche hein! Je suis persuadé que certaines gens auraient besoin de mes divertissements. Mais où les trouver? »

— « Ouais, laissez moi regarder dans mes dossiers. Je ne vous garantis rien mais peut-être que . . . Voilà, je crois que j'ai quelque chose pour vous. »

Au même moment, l'homme se retourna et vit un Père Noël. Il se dit en lui-même: « Il arrive tôt le Père Noël cette année. Pauvre monsieur, il doit sans doute penser que c'est moi qui ai besoin d'un magicien! »

Chantal Magnan

Texte 2 (*Le dialogue correspondant à ce récit n'avait pas été retenu.*)

SANS TITRE

Arthur St-Denis veut travailler, c'est pourquoi il décide un bon matin de se rendre au bureau de placement.

Il ne prend pas de chance, il apporte sa valise de déguisement avec lui. Une fois rendu au bureau, il se présente et se renseigne au sujet des emplois disponibles. L'employé qui le sert trouve que M. St-Denis est un peu trop vieux pour travailler. Il pense que la maison, un bon fauteuil, le journal et la télé lui conviendraient beaucoup mieux. Par contre, Arthur ne semble pas être de cet avis. L'homme lui demande ce qu'il pourrait effectuer comme travail. Arthur, tout confiant, lui révèle qu'il sait comment rendre le monde heureux et lui faire oublier ses petits tracas. De plus, il sait faire quelques petits trucs. L'employé décide donc de regarder dans les classeurs afin de pouvoir trouver quelque chose d'adéquat. Pendant ce temps, M. St-Denis ouvre sa valise, sort son costume de Père Noël et le met. L'homme après avoir cherché longuement trouve quelque chose qui pourrait convenir à Arthur. En se retournant, il aperçoit un Père Noël. Sachant bien que c'est Arthur qui est caché derrière ce personnage, il se demande comment il a bien pu faire pour se changer si rapidement. Vraiment, il est surprenant cet Arthur St-Denis! Cet emploi de Père Noël devrait lui convenir.

Sylvie Boutet

Texte 3 (*Le dialogue correspondant à ce récit n'a pas été reproduit.*)

JEFF: 1. CHÔMAGE: 0

Le chômage! C'est le problème de tant de gens de nos jours! Mais certaines personnes ont trouvé la solution. C'est ce que j'ai appris la semaine dernière, au bureau de placement.

J'attendais mon tour, en ligne, afin d'aller remplir une fiche de demande d'emploi. Au guichet voisin, un petit homme, Jeff, s'entretenait avec l'employé. Jeff le salua et lui demanda s'il croyait pouvoir l'aider à se trouver un emploi. L'employé lui répondant que c'était précisément la raison pour laquelle le bureau de placement existait, lui dit toutefois que se trouver un emploi de nos jours n'était pas chose facile. Mais, rien n'étant impossible, il commença à poser à Jeff quelques questions de routine. Il lui demanda pour quel genre d'emploi il désirait postuler. Jeff lui répondit qu'il était costumier de profession. Mais, avec la crise économique, son entreprise avait fait faillite. Il se retrouvait donc dans la rue, sans un sou. (*Que de fois j'avais entendu cette phrase! L'employé avait dû l'entendre souvent lui aussi.*) Il se retourna et se mit à fouiller dans un de ses multiples tiroirs contenant toutes les formules nécessaires pour faire fonctionner le système de bureau. L'employé, qui me semblait assez pessimiste ce jour-là, dit à Jeff qu'il pourrait toujours remplir une de ces multiples fiches, mais qu'il croyait que le seul homme qui n'aurait pas de difficulté à avoir du travail cette année serait le Père Noël. (*Les employés du gouvernement ont toujours un de ces sens de l'humour!*) Mais quelle ne fut pas sa surprise lorsqu'il se retourna et vit, derrière le comptoir, notre Jeff costumé en Père Noël.

L'habit ne fait peut-être pas le moine, mais cette fois-ci, l'habit fit un chômeur de moins! Donc, la prochaine fois que vous irez au bureau de placement, prenez vos précautions: amenez un costumier avec vous!

Marie Arsenault

[redacted]

L'échange sur les textes s'est fait assez rapidement. Il a, en fait, servi de synthèse.

Comme les élèves n'avaient pas à récrire la bande dessinée originale, mais bien à faire un récit à partir de leur dialogue, ils ont communiqué des valeurs socioculturelles identiques dans leur texte et dans leur dialogue. Elles sont cependant plus explicitées dans les textes: les élèves y ont décrit des attitudes et les ont même commentées; ils ont exprimé, nommé les sentiments des personnages; ils ont fait des commentaires sur la vie, ont cité des adages, ont conclu par une morale, etc. Ainsi grâce à l'échange, les élèves ont été à même de constater la différence entre l'explicite et l'implicite.

Ils ont aussi constaté combien l'acte de lecture est subjectif puisque les textes révélaient assez nettement les lectures plurielles que les images ont suscitées. Chacun avait lu (*et donc écrit*) des choses différentes à partir d'une base de signification commune: une démarche d'emploi au bureau de placement. Par ailleurs, une certaine manière commune de voir le Père Noël pouvait être dégagée de l'ensemble des productions. Le costume, par exemple, est perçu à la fois comme simple accessoire et comme symbole (*symbole du besoin de rire, de divertissement ou encore symbole du besoin d'être utile: le Père Noël est devenu un amuseur public, un vieillard qui cherche à plaire aux enfants, etc.*).

Au cours de cet échange, l'occasion était belle d'attirer l'attention des élèves sur les marques de la présence du narrateur dans son récit. Mais, pour les élèves, il était temps de changer de sujet. L'enseignante ne s'y est donc pas arrêtée sachant très bien que les occasions ne manqueraient pas.

Est-il besoin de signaler que cette pratique d'écriture fut signifiante et que la pratique de lecture qui suivit fut une pratique réelle? Les élèves avaient hâte de relire leur texte ou étaient curieux de lire un texte d'un compagnon ou d'une compagne: ils étaient intéressés d'y retrouver les préoccupations des jeunes de leur âge. Il faut souligner cependant que, dans les deux occasions – lecture des dialogues et lecture des récits – les élèves dont les textes n'avaient pas été retenus ont été un peu déçus: « *Pourquoi ces textes n'avaient-ils pas été choisis? Ils n'étaient pas bons?* » Tous les textes avaient cependant fait l'objet de commentaires écrits de la part de l'enseignante. Cette manière de faire (*lecture sélective*) n'est donc sûrement pas une panacée. Mais les élèves auraient-ils cette même réaction si leurs productions étaient habituellement une occasion d'échange et si chacun avait son tour?

C – Activités connexes

[redacted]

1 - Audition d'une chanson

Les activités précédentes ont été suivies de l'audition d'une chanson de la Bolduc, interprétée par Jeanne-d'Arc Charlebois. La chanson avait pour titre Ça va venir. . . et portait sur le thème du chômage au moment de la grande crise économique.

Les élèves ont écouté de très bonne grâce cette « vieille » chanson et ils y ont trouvé un certain intérêt. « Plus ça change, plus c'est pareil! » ont-ils conclu. Cependant, ce fut là une excellente occasion de prendre conscience que dans la construction du sens d'un texte, il était très souvent important de connaître le contexte social ou les conditions dans lesquelles ce texte avait été produit. En effet, même si le chômage sévit aujourd'hui, les réalités concrètes évoquées dans la chanson n'étaient pas toutes connues des élèves. Un élève a alors donné comme autre exemple une chanson bien connue des jeunes, L'oiseau s'en va de Claude Dubois. Le fait d'apprendre que Dubois avait écrit cette chanson pendant qu'il était en prison avait permis à ce jeune d'aller plus loin dans la compréhension et l'interprétation du sens de cette chanson. Cette intervention pertinente d'un élève a d'ailleurs été exploitée au cours d'une activité subséquente, activité qui n'avait pas été prévue initialement et dont il sera question plus loin.

2 - Recherche de bandes dessinées ou de caricatures

Les élèves ont par la suite été invités à trouver, dans les journaux, soit une bande dessinée, soit une caricature porteuse de valeurs ou référant à des réalités sociales. Ils devaient écrire, au bas de la bande dessinée ou de la caricature,

quelques phrases dans lesquelles ils exprimeraient clairement les valeurs qu'ils avaient lues dans la bande dessinée ou dans la caricature. Certains élèves ont demandé l'autorisation de créer leur propre bande dessinée ou leur propre caricature, ce qui fut accepté avec enthousiasme.

Ces activités connexes constituaient une forme de réinvestissement, une manière de faire un retour (*évaluation*) sur l'activité de conscientisation aux valeurs socioculturelles. Elles auraient pu être exploitées davantage certes, mais le temps ne l'a pas permis. Il aurait été intéressant, par exemple, de produire un genre de recueil avec les bandes dessinées et les caricatures apportées par les élèves, incluant bien sûr les phrases explicatives, et d'amorcer une nouvelle discussion où chacun et chacune auraient été invités à prendre position par rapport aux valeurs reconnues.

Le but de ce travail sur des récits courts a cependant été atteint. Il est certes difficile de mesurer si les élèves ont été sensibilisés aux valeurs à 80, 90, ou 60 pour cent. L'évaluation, par contre est possible, et en voici quelques éléments. Depuis cette expérience, les élèves avouent ne plus lire de la même façon: ils sont aussi plus attentifs aux discours de leurs pairs dans la réalité quotidienne; ils sont plus attentifs aux valeurs inévitablement présentées dans les discours de l'enseignante et plus attentifs aussi aux valeurs communiquées dans les textes qui leur sont proposés.

Quelques exemples suffiront à illustrer ce qui vient d'être avancé. Un garçon du groupe, qui réagissait aux bons résultats scolaires d'une fille en disant: « On sait bien, c'est une fille, et les filles sont plus perfectionnistes », a dû subir la réaction verbale d'un autre garçon qui lui a répondu à peu près en ces termes: « Es-tu conscient des valeurs que tu charries? Je ne suis pas d'accord avec toi. Je suis un garçon, je suis aussi perfectionniste que bien des filles et je ne suis pas une « tapette » pour ça. » Ce court dialogue a déclenché des réactions en chaîne. « C'est vrai qu'un gars perfectionniste comme une fille passe pour une « bol » ou un « homo ». – « Moi, je crois qu'on juge trop facilement les autres sur des niaiseries », etc. C'est plusieurs fois à chaque cours que l'interaction se fait de cette façon, et il se trouve presque toujours quelqu'un pour réagir au discours tenu par l'un ou l'autre membre du groupe, que ce soit le discours d'un pair ou le discours de l'enseignante.

Il est à remarquer que les réactions spontanées de élèves deviennent souvent les meilleures mises en situation: plusieurs élèves s'impliqueront davantage dans des activités qui ont leur source dans les intérêts, les préoccupations, les communications de la classe.

II – Lecture de romans

Dans le cadre d'une démarche de lecture en classe du roman de Thériault, Ashini, diverses stratégies ont été imaginées par les enseignants pour susciter et maintenir l'intérêt de la lecture et pour essayer de faire de cette lecture d'un roman, une pratique réelle. En voici quelques-unes.

A – Lecture commune d'un roman: montage sonore

[redacted] Pour lire plus intensément le chapitre 3 du roman, qui développe entre autres le thème de la liberté (*liberté souhaitée, entravée, impossible*), symbolisée par l'oiseau, la cage et la volière, un montage sonore a été préparé à partir du triangle symbolique homme-cage-oiseau.

La trame sonore était constituée de chansons et de poèmes empruntés majoritairement à des auteurs québécois. Les textes lus étaient accompagnés d'une musique appropriée.

1 - DUBOIS, Claude (Q) L'oiseau s'en va (*chanteur: Claude Dubois*)
2 - VERLAINE, Paul (F) Le ciel est. . . (*Sagesse*) (*Texte lu*)
3 - BAUDELAIRE, Charles (F) Spleen (*Texte lu*)
4 - SAINT-DENIS GARNEAU (Q) Cage d'oiseau (*Texte lu*)
5 - MICHEL, Jacques (Q) Il chantait (*chanteuse: Lise Julien et chorale V'la le bon vent*)
6 - LECLERC, Félix (Q) L'alouette en colère (*chanteur: Félix Leclerc*)
7 - GAUTHIER, Claude (Q) Le plus beau voyage (*chanteuse: Pauline Julien*)
8 - LAPOINTE, Gatien (Q) Au ras de la terre (*Texte lu*)
9 - PRÉVERT, Jacques (F) Pour faire le portrait d'un oiseau (*Texte lu*).

Parallèlement au montage sonore, un cahier d'accompagnement a été préparé pour chaque élève. Il contenait une table des matières (*ordre des textes et auteurs*), le texte de chacune des chansons et de chacun des poèmes.

[redacted]

a) Audition

Après une première lecture du troisième chapitre du roman Ashini, les élèves ont été invités à écouter le montage; avant l'audition, ils ont reçu le cahier d'accompagnement. Ils étaient libres de l'utiliser ou non pour suivre les paroles.

Sauf quelques exceptions, les élèves ont suivi les paroles du montage sonore en utilisant le cahier de textes.

Une seule consigne avait été donnée: « Vous essayez d'écouter le montage, moins avec votre tête qu'avec votre coeur. Vous notez les mots ou les expressions qui vous accrochent le plus. »

Comme la liberté est un sujet qui tient à coeur à des jeunes de 16-17 ans, l'audition fut extraordinaire et le montage reçut un accueil au-delà de toute attente.

Cette idée de montage avait été indirectement suggérée par un élève du groupe au cours de l'activité de sensibilisation aux valeurs à partir d'une bande dessinée. L'élève avait alors parlé de la chanson de Claude Dubois: L'oiseau s'en va et avait offert de la faire entendre à la classe. L'idée avait été conservée et « sa chanson » a été utilisée dans le montage qui, pour des raisons stratégiques (l'idée venait d'un élève et c'était l'époque du spectacle de rentrée de Claude Dubois), commençait avec cette chanson. (L'élève avait lui-même enregistré la chanson et avait donné l'enregistrement à l'enseignante en l'accompagnant du texte dactylographié et en insistant pour que cela serve à quelque chose).

b) Impression

Après l'audition, chaque élève a écrit le titre de la chanson ou du poème qui l'avait le plus frappé et s'en est expliqué en quelques mots.

Voici les quatre premiers choix des élèves et les principales explications qu'ils ont données:

1 - L'alouette en colère (F. Leclerc)

« À cause de la relation père-fils, c'est très important. On aimerait ça avoir autant d'importance pour notre père. Le père n'est pas en

colère à cause de ce qui lui arrive à lui, mais à cause de ce qui attend son fils. On pensait pas que F. Leclerc pouvait faire des chansons comme ça. En plus la musique est bonne. »
Il est important de noter ici que tout l'aspect nationaliste de cette chanson semble avoir échappé aux élèves. Ou tout au moins, ce n'est pas ça qui a retenu d'abord leur attention.

2 - Il chantai: (Jacques Michel)

« Cette chanson nous ressemble. On a l'impression d'être en cage et on voudrait voler partout. C'est surtout la dernière phrase; elle ressemble aux cris qu'on lance et que personne n'entend: « Laissez-moi encore me servir de mes ailes, même si je devais en mourir ». La liberté, c'est plus important que tout. Y a personne qui va vivre notre vie à notre place. »

3 - L'oiseau s'en va (Claude Dubois)

« Parce que Dubcis, c'est Dubois. On l'aime. La musique est excellente. Au fond, parce qu'il dit la vérité: la liberté, on ne l'a jamais complètement. »

4 - Pour faire le portrait d'un oiseau (Jacques Prévert)

« Pour la fantaisie, pour l'espoir. On est comme l'oiseau, on est fait pour être libre. Toutes les cages, si grandes soient-elles, sont des cages. C'est comme Ashini: un faucon dans une volière, même si elle est grande, ça reste un faucon enfermé. »

Et voilà que le retour au roman s'était fait de lui-même, sans intervention de l'enseignante. Les élèves avaient approfondi la symbolique du 3e chapitre.

L'enseignante, étonnée du premier choix des élèves, est revenue parler un peu de Félix Leclerc. Les élèves ont réagi en demandant si Félix avait fait d'autres chansons aussi « fortes » que l'Alouette en colère et en disant qu'ils seraient intéressés à en découvrir d'autres.

c) Production ou réinvestissement

Les notes prises par les élèves au moment de l'audition ont été recueillies (*mots et expressions qui les avaient le plus touchés*).

La synthèse des éléments retenus a révélé un curieux paradoxe: les poèmes de Verlaine et de Baudelaire, qui n'avaient fait l'objet d'aucun premier choix, étaient les deux textes desquels les élèves avaient conservé le plus grand nombre de mots et d'expressions.

La liste complète des mots ou expressions retenus a été remise à chaque élève; les mots étaient regroupés par catégorie (*noms, adjectifs, adverbes, verbes, expressions*). Voici la consigne qui accompagnait cette liste: « À partir des mots retenus, vous faites des associations, vous créez vos propres images et vous écrivez un poème sur le thème de la liberté. La rime n'est pas obligatoire. Ce qu'il faut avant tout, c'est de créer des réseaux d'images. »

Les réactions n'ont pas tardé à venir et un court dialogue s'est engagé entre les élèves et l'enseignante:

- « Qu'est-ce qu'on va faire, après, avec les poèmes? Qui va les lire? Qu'est-ce que ça donne d'écrire des poèmes qui vont dormir là? »
- « Qu'est-ce que vous aimeriez en faire de vos poèmes? »
- « On pourrait fabriquer un recueil qu'on garderait en souvenir et chacun pourrait au moins avoir le plaisir de lire le poème des autres. »

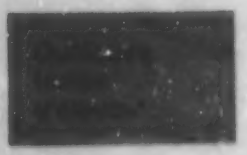
Et le tour était joué! Voilà qu'ainsi était créée l'occasion de faire de cette production de poèmes, une pratique réelle d'écriture, et les élèves se sont mis sérieusement à la tâche. Ils ont créé avec un certain plaisir, sur un thème qui les intéressait, et avec un outillage de départ (liste de mots et d'expressions). À cause de leur objectif de production d'un recueil souvenir, ils ont accepté de corriger leurs fautes et de parfaire leur poème. Presque tous les élèves ont même illustré leur poème à l'aide de dessins ou de symboles. Un groupe a choisi de dactylographier ses textes, l'autre a préféré les écrire à la main, question de rendre le recueil plus « personnel ». Ils ont choisi comme titre: « Liberté . . . quand tu nous tiens. . . »

d) Remise des recueils

Les textes ont été polycopiés et remis aux élèves. Chaque élève a préparé, à son goût, la page de titre de son recueil. Une fois la confection terminée, le groupe a demandé d'utiliser un cours

afin que chacun puisse lire à haute voix sa création poétique. C'est ce qui fut fait.

Les élèves ont reçu leur recueil comme un véritable cadeau. Ils ont passé une heure à se trouver « bons » et à découvrir les valeurs qu'ils avaient transmises dans leurs créations. Des élèves qui étaient jusque là fermés à la poésie ont découvert que ça pouvait être intéressant. Plusieurs d'entre eux ont laissé tomber leurs préjugés et acceptaient, pour la première fois sans réticence, de lire certains textes d'auteurs québécois. On peut ajouter aussi que l'effort d'écriture (le jeu avec les mots, l'essai de création de réseaux d'images) a contribué à rendre les élèves plus sensibles aux images et à la symbolique des textes, et partant, a contribué à les rendre meilleurs lecteurs.



La production de textes poétiques (*bien que ce ne soit pas un des objectifs terminaux du programme*) **a donné aux élèves l'occasion d'exprimer les rapports personnels qu'ils entretiennent avec cette réalité qu'est la liberté de l'homme. Dans les pages qui suivent quelques textes d'élèves ont été reproduits. La sélection n'a pas été faite en fonction de la qualité du produit d'abord, mais plutôt en fonction des différentes façons dont le thème a été senti et exprimé.**

L'homme imite la liberté
Mais au fond, il masque
Sa tristesse dans son cachot;
Caché derrière un arbre,
Il vit captif en dedans de lui.

Alain Bouchard

Ferme ton bec et laisse-toi humilier;
Pleure ton aile écrasée . . .
Reste prisonnier de tes lourdes plumes d'or.

Fais-moi un signe de la main,
Assassine le corbillard sous la pluie.
Et viens, viens faire de la musique
Au dehors des barrières de ton angoisse.

René Sanschagrin

LUMIÈRE de la NUIT

Captif d'un cachot à moitié éclairé
Cherchant la lumière derrière mes paupières
La lumière se cache
La lumière se masque

Attendre la mort au fond de ma prison
Les nuages animent mon cerveau
Le soleil se cache
Le soleil se masque

Mes ailes sont captives du destin
La cage cherche l'oiseau libre
La [illegible] se cache
La [illegible]e se masque

Le masque tombe, la vérité s'évade
Mes ailes cherchent le ciel
Le ciel se cache
Le ciel se masque

Martin Laverdière

L'oiseau captif

Un oiseau voulait s'échapper
Pour gagner sa liberté
Sa cage près de la fenêtre
Plantait d'étroits barreaux
Son regard triste gémissait

Soudain il fit un battement d'ailes
Mais, il s'écrasa sur ses barreaux.
Au fond de lui la révolte se déchaînait
Et son corps opiniâtrement se tendait.

Mais il refusa de croire à la cage
Il rêvait toujours de la liberté
Il rêvait toujours d'effacer la souffrance
Il rêvait toujours la plongée libre.

Martin Verret

* Comme dans les productions précédentes, les poèmes n'ont été l'objet d'aucune correction de la part des auteurs du présent guide.

Liberté recherchée

La souffrance au fond de nos veines
Refuse opiniâtrement de sortir
Mais le sang qui monte au chaud, en nous,
Verse de l'espérance dans notre cerveau
Assoiffé d'une liberté libérée.

Impossible liberté

L'homme croit qu'une impossible liberté
Se cache derrière les barreaux de son cachot.
Son esprit voyage, rêvant d'exil, vers la vérité
Et des images tendres font signe
Comme une plongée de lumière.

Peuple du Québec

Le peuple du Québec chante sa soif de s'échapper
Du filet tissé par une araignée.
Hors de la captivité,
Le peuple du Québec chante sa soif de s'élancer.

Benoit Pageau

L'homme rêve d'être un oiseau
Mais quand il sort de sa cage
Il s'aperçoit qu'il n'a pas d'ailes. . .

Mon coeur est une perle, une perle noire;
Mais hier on l'a assassiné,
On a masqué cette fenêtre à travers laquelle
J'apercevais une porte ouverte vers le ciel . . .

Mais on a installé un toit aussi;
J'ai beau ouvrir mes yeux le plus grand possible,
Mon regard est dépouillé de cette lumière . . .
Que j'aimerais crier ma souffrance!
Que j'aimerais crier la lourde réalité
C'est ma liberté!

Denis Bélanger

La fuite

L'oiseau en cage
Tend son aile
Pour échapper à la mort.

Sa soif de liberté
Chante au tréfonds de lui,
Pour qu'enfin les filets se détendent.

Le temps tient autour de lui,
Mais l'oiseau, lui, ne tient plus,
Il ne croit plus en sa liberté.

Un nuit . . .
Les barreaux laissent;
l'odeur de la liberté plonge dans la cage.

Mais l'oiseau refuse d'y croire. . .
Soudain l'exil s'efface derrière lui,
Tandis qu'il s'enfuit, avec sous son aile,
La liberté. . .

Marie-Josée Lambert

La liberté

Mon coeur est derrière ses barreaux
Mon cerveau cherche en vain la vérité
Je suis au fond de mon cachot;
Il me sert de chambre.

Je me trouve en exil dans ma chambre
Parce que j'ai peur de trouver la vérité,
La vérité de n'être pas libre.
En me regardant dans mon miroir,
Je ne vois que la mort,
La mort qui me dit:
La liberté est ici.

Alain Moisan

L'homme et la liberté

L'homme sans sa liberté c'est:
Un oiseau dans une cage,
Un pays sans ressource,
Une prison à fenêtre noircie,
Un homme écrasé, humilié,
Un arbre sans racines,
Une bouche qui a soif,
Un oeil dans la nuit,
Un peuple sans âme,
Un battement de coeur sans sang,
Le Québec sans pays.

Mais un homme libre c'est:
Un oiseau battant des ailes dans le ciel,
Un pays déchaîné, chanté,
Une prison aux barreaux effacés,
Un homme sans toit,
Une pluie versée de nuages,
Une paupière ouverte,
Une race espérante,
Une âme en plongée libre,
Un peuple révolté, dépouillé, enfin libre!

Guy Giguère

B – Lecture commune d'un roman: diaporama

Description

Le montage-synthèse a été présenté aux élèves après qu'ils eurent complété la lecture du roman Ashini. Puis, ils ont écrit un texte d'environ une page, texte dans lequel ils ont fait ressortir les liens qu'ils avaient lus entre le diaporama, le roman Ashini et d'autres réalités sociales qu'ils connaissaient. Trois textes ont été retenus (*à cause de leur complémentarité et de la qualité de lecture qu'ils révélaient*). Ils ont été soumis à l'ensemble des élèves et ont fait l'objet d'une discussion, dans le but d'attirer leur attention sur les valeurs et les réalités sociales (*explicites et implicites*) qu'ils contenaient et dans le but de découvrir les raisons des choix de lecture opérés par les auteurs de ces trois textes.

Trois textes

Les trois textes retenus sont les suivants. Parmi eux, un seul fait le lien direct avec d'autres réalités que celles qui sont véhiculées dans le roman, et c'est le premier texte. Cette fois encore, les textes n'ont subi aucune modification.

Texte 1

« Le montage audiovisuel démontre bien l'assimilation des Indiens par les blancs. La réserve indienne, l'Indien qui coupe du bois avec une scie mécanique, tout cela représente le peuple d'Ashini amadoué par les blancs. L'homme, en canot d'écorce, c'est l'image d'Ashini, seul dans ses forêts, cherchant à rapatrier les siens. Le progrès et la nouvelle technologie des Blancs, représentés par les belles routes, les camions et les trains, symbolisent les barreaux de la cage d'Ashini, ce qui fait obstacle à sa liberté.

La musique qu'on entend tout le long du montage, se regroupe, se mixe, pour former un tout. Cela représente pour moi la tranquillité de la nature du début et qui devient peu à peu victime du progrès. La nature qui auparavant était tranquille se voit dérangée par l'arrivée des routes, des trains, des fils électriques, en somme par l'arrivée des Blancs. Mais Ashini n'y peut rien car il est le seul à pouvoir combattre contre les Blancs.

À la fin du montage apparaît un Indien avec un instrument qui sert à appeler les orignaux. C'est

l'image de l'appel d'Ashini à sa race. À cet appel ne viendra se joindre aucun écho. Sa famille, sa tribu sont devenues sourdes. Elles n'entendent pas (*ou ne veulent pas entendre*) son appel. Malheureusement, cette race est appelée à disparaître. Ashini a donné sa vie pour son peuple, mais en vain.

Le peuple indien (*Montagnais*) est peut-être à l'image des Québécois. Viendra peut-être un jour un politicien-Messie qui nous sauvera ou qui essaiera, comme Ashini, de nous sauver malgré nous. À moins qu'il ne soit déjà venu. . . À moins qu'il ne soit déjà trop tard. »

Martin Laverdière

Texte 2

« Dans ce montage, on réalise vite qu'il y a des liens avec le roman Ashini et la vie d'aujourd'hui.

Par exemple, on voit dans le montage la nature intouchée et ses grands espaces de forêts où vivaient les Indiens. Dans le roman, Ashini nous parle très souvent de ce temps où les Indiens vivaient en paix sur leurs territoires.

Mais aujourd'hui, les Indiens sont un peuple sans en être vraiment un car ils n'ont plus leur langue, leurs coutumes, leurs traditions, et ils n'habitent plus et ne sont plus maîtres sur les grands territoires d'autrefois. Ces territoires appartiennent maintenant aux Blancs et sont transformés par le progrès apporté par les Blancs (*trains, motoneige, avion, constructions modernes*), par toutes les inventions de l'homme blanc qui finissent par anéantir la race indienne.

On voit, dans la vie d'aujourd'hui, des restes d'Indiens, condamnés à vivre comme des Blancs, ou encore, isolés dans les réserves. Ils ont à peu près tout perdu: leur langue, leurs traditions, leurs coutumes, et surtout, la fierté d'être un peuple différent du peuple maître, le peuple des Blancs. C'est bien ce que montre le montage: la lente destruction d'un peuple. »

Marie-Josée Mailloux

Texte 3

« Au début du montage comme au début du roman, il y a une seule race présente. Elle possède ses habitudes de vie, elle vit en paix avec la nature et possède les connaissances nécessaires pour survivre dans la nature. Cette race indienne vit grâce à la chasse, elle construit son habitat: des tentes, et garde ses traditions. Mais tout d'un coup, une autre race arrive, plus rusée, plus puissante que la race indienne. Ce sont les Blancs. Ils arrivent avec des techniques très avancées, des moyens de transport rapides (*avions, trains*) et des modes de vie différents de ceux des Indiens. Ils viennent déranger ce peuple tranquille, le changer même. Ils abattent les arbres, construisent des maisons, remplacent les sentiers par des routes d'asphalte. Le travail soigné et respectueux de l'Indien (*écorchage des fourrures, fabrication de canots*), les traditions, tout est transformé par l'arrivée des Blancs.

Ashini a bien essayé de sauver son peuple de cette domination des Blancs, mais il a échoué. Son peuple n'a pas répondu à son appel, il a préféré se laisser endormir par les Blancs. Aujourd'hui, les réserves indiennes, avec leurs anciennes sculptures, leurs anciens outils, sont presque devenues uniquement des lieux touristiques. La vraie vie d'autrefois n'existe plus; de peuple, il n'y en a plus. »

Yanik Margry

C – Lecture personnelle d'un roman: atelier-rencontre

Les élèves de 5e secondaire devaient lire un roman qu'ils choisissaient dans une liste de vingt-cinq titres proposés par les professeurs. Après la lecture du roman, les élèves pouvaient participer à une rencontre de discussion (*genre table ronde*). Un horaire de rencontres a été proposé: l'activité aurait lieu à l'heure du midi, pendant deux semaines.

La participation à ces rencontres était suggérée, non imposée. Le but était essentiellement de permettre aux élèves qui avaient choisi le même roman (même s'ils n'appartenaient pas au même groupe de français) de se retrouver pour en discuter, pour échanger sur ce qu'ils avaient compris et pour pousser plus avant leur possibilité de recréer les sens du roman. Parce que les ensei-

* Ces textes d'élèves sont reproduits sans correction.

gnants étaient déjà sensibilisés à l'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles, ces rencontres ont justement permis d'attirer à nouveau l'attention des élèves sur les valeurs présentes dans les différents romans. Cette activité-rencontre n'était qu'une étape d'une démarche globale plus complexe et ce qui est rapporté ici se limite à quelques illustrations de ce que les élèves ont perçu de la vision du monde transmise par le roman qu'ils avaient lu, de ce qu'ils ont été capables d'exprimer après une première lecture d'un roman pour adultes.

Lors de ces vingt-cinq rencontres, les enseignants, à tour de rôle, assuraient le bon fonctionnement de la communication entre les élèves présents et les aidaient à aller le plus loin possible dans leur compréhension du roman, grâce aux interventions des pairs.

Ces rencontres ont été fort appréciées (*plus de 90 pour cent des élèves y ont librement assisté*) et ont donné lieu à des échanges qui plus souvent qu'autrement, étaient reliés aux valeurs transmises dans les romans. C'est donc dire que les échanges précédents avaient eu une certaine portée.

Avant de présenter quelques réflexions d'élèves sur des romans, un commentaire s'impose. La préoccupation d'éveiller les élèves aux valeurs socioculturelles des discours a aussi eu des répercussions sur les adultes. En effet, il est apparu avec le recul du temps et la réflexion sur l'expérience que, dans cette séquence d'apprentissage du discours narratif, seule une vision masculine du monde était présentée aux élèves: tous les textes d'auteurs (*tant dans le montage audio que dans le choix de romans*) étaient écrits par des hommes. Ce qu'il est intéressant de souligner, c'est que, sans cette prise de conscience, aucune modification n'aurait pu être envisagée et, qui plus est, jamais cette situation culturelle, porteuse de valeurs, n'aurait été discutée avec les élèves.

Réflexion d'élèves

Rencontre sur le roman de François Mauriac: Thérèse Desqueyroux

- « Dans ce temps-là, l'honneur et le nom des familles étaient plus importants que tout le reste. Je ne suis pas trop d'accord avec ça parce que souvent on sacrifie des choses plus importantes: l'amour, la liberté, l'authenticité. C'est un peu ce qui est arrivé à Thérèse. Heureusement, à la fin, elle se libère du poids de contraintes familiales. »

- « Jamais je ne me résignerais à faire un mariage de raison, encore moins un mariage d'intérêt. C'est déjà assez difficile de vivre ensemble quand on s'aime pour vrai, je ne me sentirais pas capable de passer ma vie avec quelqu'un, juste par intérêt. »

- « J'ai été frappée par l'importance accordée au rang social. Il me semble que ça fausse tout et que ça empêche des gens de s'aimer. On ne devrait pas séparer des gens qui s'aiment juste à cause du rang social ou d'une différence de nationalité. Tout le monde a le droit d'aimer qui il veut aimer. »

- « Je trouve ça un peu curieux qu'aucun garçon n'ait choisi ce roman-là. Le titre leur a peut-être fait peur ou bien ils avaient peur d'apprendre que certaines femmes sont plus fortes que bien des hommes. Ils n'avaient peut-être pas envie de lire un livre où le beau rôle ne revenait pas à l'homme. »

Ici, l'enseignante est directement intervenue pour attirer l'attention des élèves sur les valeurs qui transpiraient de leurs discours.

Rencontre sur le roman de Thériault: La fille laide

- « J'ai été frappée par la drôle de mentalité des personnages. Ce ne sont pas des réactions qu'on aurait aujourd'hui. Les personnages se jugent et parlent les uns des autres. Aujourd'hui aussi on fait ça, mais les choses auxquelles on se réfère pour juger sont différentes. Dans le roman, on se base souvent sur la religion. Aujourd'hui, c'est plus rare. Ça ne veut pas dire que c'est mieux. »

- « Ce qui m'a le plus frappé, moi, c'est la façon dont Fabien regarde la fille laide. Il la voit avec d'autres yeux que ceux des autres. Les autres gars, ce qu'ils regardent d'abord, c'est la beauté extérieure: le visage, les formes, les beaux seins. Lui, Fabien, c'est comme s'il voyait d'abord le dedans. Je ne sais pas si c'est son

amour qui fait ça, mais il finit même par la trouver belle. » À une question de l'enseignant qui demande pourquoi l'attitude de Fabien avait tant retenu l'attention, l'élève répond: « C'est peut-être parce que je suis un peu comme Fabien. Des fois, j'passe pour un niaiseux auprès des autres gars, mais ça ne me dérange pas; j'sais que j'ai raison. Une fille a beau être belle, bien faite, si elle a rien dans le coeur, pis dans la tête, ça vaut pas cher. »

- « C'est drôle, dans ce temps-là, les gars avaient une drôle de définition de la beauté. Pour être belle, il fallait qu'une fille soit grassette des hanches et des seins. On dirait que la seule vraie laideur de la « Fille laide », quand on parle dans le livre, c'est d'être trop maigre. Tous les gars de la place regardaient avec envie les filles bien en chair (*la Bernadette*) et rejetaient les filles maigres (*la fille laide*). Mais Fabien, lui, a vu dans les yeux de la fille laide, une autre sorte de beauté, celle d'en dedans. La beauté du dedans sort par les yeux. »

- « Je crois que l'amour rend beau même ce qui est laid; il vient à bout de tout. Fabien trouve au fond de lui assez d'amour pour ne pas succomber à la tentation d'enlever la vie à son enfant qui naît très laid. »

Rencontre sur le roman de Steinbeck: Des souris et des hommes

- « Je crois que George a bien fait de tuer son ami Lennie (*idiot*). Il l'a tué par amitié, pour empêcher que les autres lui fassent trop de mal. » Quelques élèves ne partagent pas ce point de vue et répliquent: « Personne n'a le droit d'enlever la vie, pour aucune raison. Il aurait pu ne pas le tuer et essayer de le défendre contre les autres. »

- « Il faut beaucoup d'amour pour s'occuper tout le temps d'un idiot qui vous place toujours dans des situations embarrassantes. Je ne sais pas si je serais capable d'en faire autant. Il paraît que l'amour ou l'amitié c'est assez fort pour ça, mais moi, j'ai pas encore expérimenté ça. »

Rencontre sur le roman d'André Langevin: Le temps des hommes

- « Je pense qu'on ne peut pas posséder une personne. C'est ce que Laurier a voulu faire avec sa femme, Yolande, et il a tout perdu. »

- « Pour Laurier, Yolande, c'était sa chose. J'accepterais jamais d'être la « chose » d'un gars. Heureusement, tous les gars ne sont pas « propriétaires » des filles. Il y en a beaucoup qui respectent les filles et les considèrent égales à eux. »

- « Le personnage du curé m'a impressionné. Il a du mal à assumer sa vocation. Il s'en tire comme il peut. C'est le personnage le plus profond. Il m'a fait réfléchir à la vie. »

Rencontre sur Le petit prince, de Saint-Exupéry

Personne n'a échappé à la valeur fondamentale de l'AMITIÉ présente, de façon symbolique, partout dans ce livre.

- « Le petit prince n'est pas parti à la recherche d'amis, mais bien plutôt à la recherche du sens de la véritable amitié, sinon, il ne serait pas revenu sur sa planète: il serait resté sur la terre, avec les amis qu'il avait trouvés (*renard, serpent, aviateur*). »

- « Le petit prince a compris qu'il cherchait ce qu'il avait déjà (*l'amitié de sa rose*). On est souvent comme ça. On cherche partout, on cherche ailleurs, puis on oublie que tout est en dedans de soi. »

Cette prise de position de quelques participants a entraîné une brève discussion sur la nécessité de certaines conditions extérieures à soi, pour être capable de lire en soi ses besoins, ses attentes, ses richesses.

Rencontre sur le roman Rocky

- « C'est difficile de se sortir du merdier. Quand t'es né dans la pauvreté et la misère, il faut que tu te débattes longtemps pour en sortir. Il n'y en a pas beaucoup qui s'en sortent. Ça prend des héros de roman. » « Moi j'en connais du monde qui a réussi à devenir du monde, même si c'était mal parti. »

- « Ça prend beaucoup de fierté et de volonté pour partir d'en bas et monter l'échelle. »
  - « Tu veux dire quoi? Il faut être riche pour être quelqu'un de bien? »
  - « Pas nécessairement. Il faut réussir à vivre. Quelqu'un qui réussit à vivre, par ses pro-

pres efforts, ses propres moyens, sans rien devoir à personne, c'est quelqu'un que j'admire. J'aimerais être comme ça. »

CONCLUSION

Voilà donc quelques exemples (*non pas des modèles*) d'activités qui illustrent que l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles peut se poursuivre à l'intérieur des démarches quotidiennes d'apprentissage.

Durant cette expérience, le souci de découvrir les valeurs dans les textes allié à l'attention portée à la mise en jeu des valeurs dans la classe a, de l'avis de l'enseignante, facilité et suscité des pratiques de compréhension et de production vraiment signifiantes pour les élèves.

Les activités vécues ont fait beaucoup de place à l'échange, aux réactions spontanées, au collectif, mais la réflexion personnelle n'a pas été ignorée. Un rapide coup d'oeil sur le plan de ce chapitre permet de constater qu'à chaque étape, les élèves ont produit soit un texte de fiction, soit un texte de synthèse. Par ailleurs, on s'est aussi beaucoup soucié de l'intertextualité: les élèves sont passés de la bande dessinée à la chanson, à la caricature, au poème, au roman pour retourner à l'image et à la musique.

Les échanges ont davantage porté sur le contenu, mais ils ont quand même permis aux élèves de comprendre un peu mieux comment le langage peut transmettre des valeurs par une utilisation particulière de la langue, par l'organisation du discours, par l'insertion du discours dans une époque donnée, dans un courant de pensée, etc. L'attention portée au contenu était en fait un moyen d'aider les élèves à devenir conscients de leur subjectivité (*et de celle des autres: auteur ou lecteurs*) et à découvrir des pistes nouvelles pour établir des rapports au texte plus nombreux et plus diversifiés. Cependant, les limites mêmes de cette expérience et le travail de réflexion qu'elle a suscité ont permis de créer des activités qui proposent des moyens concrets de tenir davantage compte de la situation de communication, du fonctionnement de la langue et des discours dans la découverte des valeurs socioculturelles. Elles sont aussi des moyens qui peuvent aider à créer une dynamique dans le groupe et ainsi le lancer dans des pratiques langagières signifiantes.

BIBLIOGRAPHIE

Actes du congrès mondial des Sciences de l'éducation à Trois-Rivières en 1981, Québec, Serge Fleury Éditeur, 1981, 484 pages.

ALVAREZ, Gérardo, « Analyse du discours et pédagogie des textes authentiques », *Québec français*, no 45, mars 1982, p. 29-33.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J., *Langage et communications sociales*, coll. LAL, Crédif, Paris, Hatier, 1981, 223 pages.

BECKETT, Samuel, *Comédie et actes divers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972, 142 pages.

BÉLAND, Jean-Pierre, « Vers une didactique du discours argumentatif », *Québec français*, no 49, mars 1983, pp. 64-67.

BELISLE, Louis-Alexandre., *Le français des Affaires*, 1958.

BERGER, Rolland, « Prérequis socioculturels et conditions pédagogiques d'un enseignement moins aliénant de la lecture », dans *Québec français*, no 21, mars 1976, p. 29-31.

BOND, E.J., « The Concept of Value'. The Old Orthodoxy and the New », *La revue de l'Association des humanités*, 1980, vol. 31, nos 1-2, p. 1-17.

BOUCHARD, Jacques, *L'autre publicité: la publicité sociétale*, Saint-Lambert, Héritage, 1981, 207 pages.

BOUCHARD, Jacques, *Les 36 cordes sensibles des Québécois*, Montréal, Héritage, 1978, 308 pages.

CARRIER, Roch, *Jolis deuils, petites tragédies*, Montréal, Éditions du Jour, 1964, 157 pages.

CHARAUDEAU, Patrick, « Réflexion sémio-linguistique sur la communication », dans *Recherches pédagogiques, Sens et communication*, no 69, I.N.R.D.P., 1974.

CHARAUDEAU, Patrick, *Langage et discours — Éléments de sémio-linguistique (théorie et pratique)*, coll. Langue-linguistique-communication, Paris, Hachette, 1983, 176 pages.

CHARAUDEAU, Patrick, « Le discours propagandiste », *Le français dans le monde*, no 182, janvier 1984, pp. 100-103.

CLOUTIER, Renée, MOISSET, Jean, OUELLET, Roland, *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983, 346 pages.

Commission des droits de la personne du Québec, « Autres temps, autres mots », dans *Droits et libertés*, vol. 5, no. 1, janvier 1982.

Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1981-1982, Tome 2, L'activité pédagogique, pratiques actuelles et avenues du renouveau*, Québec, Éditeur officiel, 1982, 174 pages.

DUBÉ, Marcel, *Zone*, coll. Théâtre canadien, Montréal, Leméac, 1970, 185 pages.

DUBUC, Jean-Guy, *Nos valeurs en ébullition*, coll. À hauteur d'homme, Montréal, Leméac, 1980, 141 pages.

DUSSAULT, Gabriel, « La notion de culture en contexte d'intervention culturelle étatique et ses corrélats structurels », dans *Recherches sociographiques*, vol. XXI, no. 3, septembre-décembre 1980, p. 317-327.

ESCARPIT, Robert, *L'écrit et la communication*, 2e édition, Que sais-je? no 1546, France, P.U.F., 1978, 128 pages.

ESCARPIT, Robert, *Le littéraire et le social: éléments pour une sociologie de la littérature*, Paris, Flammarion, 1970, 315 pages.

ESCARPIT, Robert, *Sociologie de la littérature*, 5e édition mise à jour, Que sais-je? no. 777, Paris, P.U.F., 1973, 127 pages.

FISHER, Roger et William URY, *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1982, 220 pages.

FOSSION, A. et J.-P. Laurent, *Pour comprendre les lectures nouvelles, Linguistique et pratiques textuelles, langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*, Belgique, A. De Doeck/Duculot, 1981, 168 pages.

GADBOIS, Vital, « Un objet d'étude en classe moralement nécessaire. Le discours de persuasion, *Québec français*, no 49, mars 83, p. 62-63.

GAGNON, Jean-Claude, *Lire une bande dessinée*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983, 217 pages.

GAGNON, Lysiane, « Le jargon des bien-pensants », dans *La Presse*, 12 octobre 1982.

GREVISSE, Maurice, *Cours d'analyse grammaticale*, Gembloux, Duculot, 1963, 184 pages.

Institut québécois de recherche sur la culture, *Questions de culture, no. 1, Cette culture que l'on appelle savante*, Québec, I.Q.R.C.-Leméac, 1981, 190 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, coll. Linguistique, Paris, Armand Colin, 1980, 290 pages.

LEMIEUX, Germain, *Les vieux m'ont conté' contes* franco-ontariens recueillis et annotés par Germain Lemieux, Montréal, Bellarmin, 1973.

MARTIN, Claire, *Avec ou sans amour*, coll. CLF Poche canadien, Cercle du livre de France, 1970, 157 pages.

McLUHAN, Herbert Marshall, *The medium is the message*, Toronto, Random House, 1967, 154 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique — *Guide pédagogique, secondaire — Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle* — Formation générale, code 16-3413, mai 1982, 188 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique — *Programme d'études — Français langue maternelle — 4e secondaire* — Formation générale, code 16-3412-04, février 1981, 122 pages.

MILOT, Jean-Guy, « Le texte littéraire dans la dynamique de la communication », *Québec français*, no 45, mars 1982, p. 72-73.

Office diocésain d'éducation, diocèse de Québec, « Le dentifrice À dents et Ève fait merveille », dans *Chantier 74, La consommation*, p. 9-11.

MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrit*, Paris, Clé international, 1979, 175 pages.

PAQUETTE, Claude, *Analyse de ses valeurs personnelles, s'analyser pour mieux décider*, coll. C.I.F. auto-développement, Montréal, Québec-Amérique, 1982, 215 pages.

PERRON, Jacques, « Les valeurs-composante essentielle », dans *Prospectives*, décembre 1981, p. 205-208.

PERRON, Jacques, *Valeurs et choix en éducation*, Saint-Hyacinthe, Edisem, 1981, 232 pages.

PIQUET, Sylvère, *La publicité, nerf de la communication*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1983, 229 pages.

QUENEAU, Raymond, *Exercice de style*, coll. Folio, Paris, Gallimard, 1982, 158 pages.

REBOUL, Olivier, *Langage et idéologie*, Paris, P.U.F., 1980, 282 pages.

Revue *Le français dans le monde, Culture des medias*, no. 1973, novembre-décembre 1982, Paris, Hachette, Larousse, 115 pages.

Revue *Loisir et société, Culture populaire, culture de masse*, vol. 4, no. 1, printemps 1981, Les Presses de l'Université du Québec.

REZSOHAZY, Rudolf, « Le rôle des valeurs dans la dynamique sociale », dans *Loisir et société*, vol. 3, no. 1, 1980, p. 7-30.

ROUSSIN, Claude, *Une job*, Montréal, L'Aurore, 1975, 81 pages.

SIMON, Michel, *Comprendre les idéologies, les croyances — les idées — les valeurs*, coll. « Synthèse », Lyon, Chronique sociale de France, 1978, 256 pages.

SOEUR MARIE-ERNESTINE, s.s.a. (Alma Lamoureux) *La sténographie Gregg en 32 leçons*, coll. 90, Montréal, McGraw-Hill, 1979, 137 pages.

SOEUR MARIE-ERNESTINE, s.s.a. (Alma Lamoureux) *La sténographie Gregg en 32 leçons, Transcription*, coll. 90, Montréal, McGraw-Hill, 1979, 25 pages.

Télé-Université, « Culture en grille », O.D. 83, dans *Divergence III*, PERMAFRA, Québec, Université du Québec, 1976.

THÉRIAULT, Yves, *Ashini*, coll. Bibliothèque canadienne-française, Montréal, Fides, 1975, 145 pages.

THEVENIN, André, *Enseigner les différences, La pédagogie des cultures étrangères*, Paris-Montréal, Études vivantes, 1980, 141 pages.

VALIQUETTE, Josée, pour le Service de recherche et expérimentation pédagogique, Ministère de l'Éducation du Québec, *Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, code 16-0125, coll. SREP, Québec, Éditeur officiel, juillet 1979, 236 pages.

VANDERDOPE, Christian, « Et pourtant le lecteur... », *Québec français*, no 45, mars 1982, p. 74.

WEBER-AMOUYAL, J., *Information et pouvoirs*, Profil Dossier, no 534, Paris, Hatier, 1981, 80 pages.

ZOLA, Émile, « Lettre à M. Félix Faure, président de la République (J'accuse!) », dans *Oeuvres complètes, tome 14, Chroniques et polémiques II*, sous la direction de Henri Mitterand, Paris, Cercle du livre précieux, 1969, p. 921-933.

LISTE DES ACTIVITÉS

LISTE DES GRILLES

Liste des activités décrites dans la banque (fascicule 2)

1 - Amener les élèves à lire des articles d'encyclopédie publiés à des époques différentes afin de découvrir que le langage de l'information est relativement objectif .....

2 - Amener les élèves à expliquer certaines expressions québécoises à quelqu'un qui n'est pas d'ici .....

3 - Amener les élèves à comparer des faits divers pour découvrir leurs similitudes et leurs différences et voir que le fait divers satisfait un certain besoin d'émotion et d'imaginaire d'une collectivité .....

4 - Amener les élèves à réécrire un fait divers en changeant de point de vue .....

5 - Amener les élèves à analyser une illustration et sa légende afin de cerner les rapports entre les deux .....

6 - Amener les élèves à analyser diverses façons de traiter un même événement d'actualité .....

7 - Amener le groupe d'élèves à constituer sa propre banque de textes à caractère informatif afin de provoquer des pratiques de lecture nombreuses et variées en fonction des intérêts du groupe .....

8 - Amener les élèves à prendre position sur un sujet « chaud » à partir de l'analyse d'un éditorial ou d'un article critique d'il y a plusieurs années .....

9 - Amener les élèves à analyser des contrats ou des jugements afin de voir que la langue dite spécialisée est porteuse des valeurs d'une époque ou d'une collectivité .....

10 - Amener les élèves à faire l'examen de boîtes de conserves pour prendre conscience de divers registres de l'écriture, des plus fonctionnels aux plus ludiques ou artistiques .....

11 - Amener les élèves à se représenter les situations de communication dans lesquelles s'inscrit une lettre de sténo pour réfléchir sur le langage .....

12 - Amener les élèves à analyser le contenu socioculturel de certains manuels scolaires .....

13 - Amener les élèves à interpréter certaines affiches en tenant compte de la relation entre l'image et le texte, puis à comparer leurs interprétations .....

14 - Amener les élèves à analyser un message publicitaire et à réagir à la façon de voir qu'il propose .....

15 - Amener les élèves à modifier un message publicitaire télévisé pour découvrir comment la publicité s'appuie sur les moeurs et les coutumes d'une époque .....

16 - Amener les élèves à choisir les trois meilleures chansons d'un corpus constitué par la classe .....

17 - Amener les élèves à comparer de nouvelles chansons à d'autres plus vieilles pour exprimer leur point de vue sur la différence dans le traitement des thèmes .....

18 - Amener les élèves à déceler les valeurs prônées dans un hymne national et à rechercher des indices d'une idéologie similaire dans diverses publications .....

19 - Amener les élèves à décrire la situation de communication dans laquelle se déroule une entrevue et à étudier les questions du journaliste pour déceler l'enjeu de l'entrevue .....

20 - Amener les élèves à jouer avec des expressions figées par opposition à d'autres inventées par eux. Faire un texte expressif avec de nouvelles expressions plus « à la mode » .....

21 - Amener les élèves à analyser des gestes stéréotypés exprimant des sentiments pour voir le rapport entre la gestuelle et le verbal .....

22 - Amener les élèves à dire ce qu'ils pensent d'une pièce de théâtre, d'un roman ou d'une chanson écrite il y a plusieurs années et considérée comme « démodée » .....

23 - Amener les élèves à comparer deux pièces de théâtre et à écrire un dialogue afin de voir comment on traduit des rapports entre personnages .....

24 - Amener les élèves à écrire un dialogue à partir d'un décor qu'ils inventeraient .....

25 - Amener les élèves à lire des récits, à établir des comparaisons et à récrire un récit selon leur perception du monde .....

26 - Amener les élèves à dire si les personnages, les événements, les lieux et les objets d'un récit ou d'un roman ressemblent à ceux qu'ils connaissent dans la réalité .....

27 - Amener les élèves à discuter des possibilités de dénouement d'une ou de plusieurs intrigues dans un téléroman et à faire des rapprochements avec la littérature populaire .....

28 - Amener les élèves à comparer le langage de personnages de milieux différents dans un ou plusieurs téléromans .....

29 - À partir d'images stéréotypées, amener les élèves à construire un portrait de famille, à le discuter et à écrire une histoire qui pourrait arriver à cette famille .....

30 - Amener les élèves à fabriquer un héros, puis à écrire une aventure de ce héros ou un texte expressif (argumentatif) .....

31 - Amener les élèves à élaborer le canevas d'une aventure policière, à écrire ce récit ou à analyser un autre discours .....

32 - Amener les élèves à comparer deux contes, à analyser leur rôle didactique compte tenu de l'époque et des récepteurs auxquels ils s'adressent, et à écrire un conte en fonction d'un groupe de récepteurs .....

33 - Amener les élèves à analyser les illustrations qui accompagnent un conte et à remarquer leur apport au texte .....

34 - Par la réalisation d'activités portant sur le récit, amener les élèves à établir la relation entre communication orale et communication écrite

35 - Amener les élèves à lire des documents divers (papiers de rebuts, articles, jugements, oeuvres de fiction) pour établir des rapports entre culture et écriture .....

36 - Amener les élèves à produire un texte à partir d'expressions propres à une collectivité pour constater ensuite que le langage s'enracine dans un milieu .....

37 - Amener les élèves à visiter leur école en tant que lieu porteur d'écriture .....

38 - Amener les élèves à objectiver des situations de communication .....

39 - Amener les élèves à lire une nouvelle littéraire en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours .....

40 - Amener les élèves à lire deux articles, l'un à caractère informatif, l'autre à caractère expressif et à exprimer leurs réactions sur les divers messages transmis. .....

Liste des grilles utiles à la réalisation de certaines activités

1 - Analyse d'un fait divers de type tragique (3e activité) .....

2 - Les rôles dans un fait divers (4e act.) .....

3 - Caractérisation du narrateur (4e act.) .....

4 - Analyse des rapports entre une illustration et sa légende (5e act.) ...

5 - Le traitement de l'information (6e act.) .....

6 - Attitude de l'émetteur à l'égard du sujet traité (8e act.)
Culture en grille .....

7 - Analyse d'un manuel scolaire (12e act.) .....

8 - Analyse d'un message publicitaire (14e act.) .....

9 - Modification d'un message publicitaire (15e act.) .....

10 - Comparaison de chansons (17e act.) .....

11 - Analyse d'une entrevue (19e act.) .....

12 - La gestuelle et le verbal (21e act.) .....

13 - Modernisation d'un texte (22e act.) .....

14 - Comparaison de personnages (25e act.) .....

15 - Le langage du personnage (25e act.) .....

16 - Suggestion pour l'analyse des procédés langagiers utilisés par l'auteur (25e act.) .....

17 - Le vocabulaire subjectif de l'émetteur .....

18 - Élaboration d'une famille (29e act.) .....

19 - Analyse d'un héros (30e act.) .....

20 - Les caractéristiques des héros (30e act.) .....

21 - Analyse d'un conte (32e act.) .....

22 - Observation de la dramatisation d'un conte (32e act.) .....

23 - Perception générale d'un document (40e act.) .....

Et puis, en tant que prof, quel effet ça vous fait, notre boulot ?

[redacted]

Ce document a connu plusieurs versions. Et la réflexion est toujours à poursuivre. Aussi, vos commentaires et vos suggestions seront appréciés et utiles. Alors . . . merci!

PREMIÈRE PARTIE

A - Le langage et les valeurs socioculturelles

B - L'objectif général relatif aux valeurs socioculturelles

C - La découverte des valeurs transmises dans et par les discours

SECONDE PARTIE

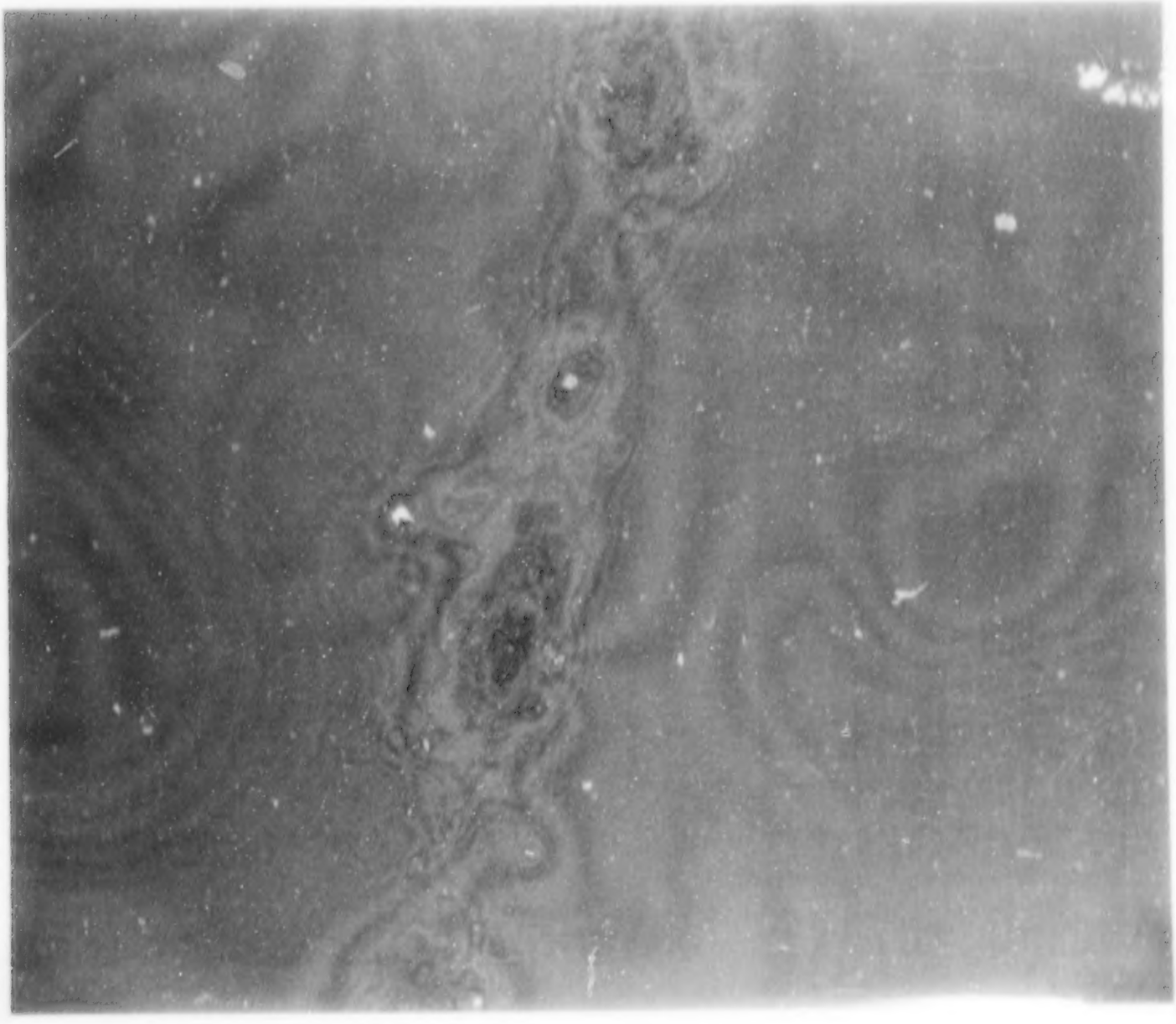
A - La relation d'expérience

B - La banque d'activités

REMARQUES GÉNÉRALES

Faites parvenir vos commentaires à l'adresse suivante. Merci.

Madame Pauline Pelletier
Responsable du programme de français
Direction générale du développement pédagogique
Ministère de l'Éducation
1035, de la Chevrotière, 9e étage
QUÉBEC (Québec)
G1R 5A5



Ministère
de l'Éducation